

PROCESEVALUATIE VAN HET PILOOTPROJECT

— **De Gezonde School** —

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Minister van Tewerkstelling
en Sociale Aangelegenheden

Promotor : **Prof. Dr. J.C. Verhoeven**
Onderzoeker : **Elke Speltinx**

1995 / 3

K.U.Leuven - Departement Sociologie
Afdeling Theoretische en Onderwijssociologie

Afdeling Theoretische en Onderwijssociologie

Procesevaluatie van het pilootproject 'De Gezonde School'

Samenvattend besluit en beleidssuggesties

Promotor : Prof. Dr. J.C. Verhoeven

Onderzoeker : Elke Speltinx

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Minister van Tewerkstelling en Sociale
Aangelegenheden

1995/3

K.U.Leuven - Departement Sociologie

© Departement Sociologie / Sociologisch Onderzoeksinstituut
E. Van Evenstraat 2C
B-3000 LEUVEN

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

ISBN-90-6784-122-6
D/1995/1192/7

Woord Vooraf

In maart 1994 gaf Mevrouw Leona Detiège, Vlaams Minister van Tewerkstelling en Sociale Aangelegenheden, de opdracht aan de Afdeling Theoretische en Onderwijssociologie van de K.U.Leuven de procesevaluatie van het pilootproject 'De Gezonde School' door te voeren. Dit verslag geeft het verhaal van twee jaren werken aan gezonde scholen in Vlaanderen. Het toont aan dat er reeds een grote stap is gezet op de weg naar de realisatie van gezonde scholen in Vlaanderen, een concept dat in de toekomst nog aan belang zal winnen binnen het kader van de eindtermen in het onderwijs. Het verslag toont aan dat een 'gezonde school' geen vanzelfsprekendheid is en slechts dankzij de inspanningen en de samenwerking van veel mensen kan gerealiseerd worden. Daarom kan men enkel maar waardering opbrengen voor de directies, coördinatoren, leerkrachten, leerlingen en alle mensen die bij deze onderneming betrokken waren. Zij leverden deze inspanning naast de vele andere taken die zij te vervullen hadden. Daarenboven hebben zij met veel openheid meegewerkt aan de realisatie van dit evaluatie-onderzoek. Hiervoor onze oprechte dank. Ook willen we hier de bijdrage van PROGES in dit vernieuwingsproces beklemtonen. De begeleiders hebben zich met veel inzet aan hun taak gegeven en hebben zo op een duidelijke wijze bijgedragen tot het realiseren van het doel, nl; scholen begeleiden op hun weg naar een gezonde school. De onderzoekers hebben steeds op hen een beroep kunnen doen wanneer informatie nodig was en zijn daarom ook dankbaar voor deze steun tijdens het onderzoekswerk.

Aangezien deze evaluatiestudie pas kon beginnen in maart 1994 is het geraden enkele punten voor ogen te houden bij het lezen van het rapport. Ten eerste moet worden beklemtoond dat de verzameling van de data van dit onderzoek plaats had toen het pilootproject 'De Gezonde School' reeds bijna aan het einde was van zijn geplande duur (nl. het einde van het schooljaar 1993-1994) en later. Dit betekent dat de respondenten eigenlijk terugblikken op wat zij hadden doorgemaakt en het is niet uitgesloten dat hun verhaal door dit tijdsverschil enigszins gekleurd is. Ten tweede, heeft dit onderzoek enkel betrekking op de jaren 1992-1993 en 1993-1994. Het is ondertussen zo dat PROGES zijn werking heeft verdergezet en dat de scholen die wij hier bespreken ook hun activiteiten in functie van GVO verder ontplooiën. Deze laatste ontwikkeling maakt echter geen deel meer uit van ons rapport. Ten derde, moeten wij beklemtonen dat wij het verhaal van deze scholen geven zoals het door de betrokkenen van deze scholen werd ervaren. Wij hebben geen beroep gedaan op de observaties van de begeleiders van PROGES. Deze observaties zou bepaalde duidingen van onze respondenten eventueel in een ander daglicht kunnen plaatsen. Hier werd de analyse beperkt tot de wijze waarop in de scholen het innovatieproces beleefd werd.

Ten slotte wil ik nog Elke Speltinckx danken voor haar voortdurende inzet en de zorg die zij heeft besteed aan de realisatie van dit onderzoek.

De onderzoekers hopen dat deze studie iets mag bijdragen tot de realisatie van 'gezonde scholen', een objectief dat elke school als opdracht zal krijgen binnen het kader van de eindtermen.

Prof. Dr. J.C. Verhoeven

1. SAMENVATTEND BESLUIT

Bij de beschouwing van het implementatieproces van het Gezonde-Scholenproject in de twaalf pilootscholen moeten enkele elementen voor ogen gehouden worden. Enerzijds verschilden de pilootscholen onderling qua structuur, aantal leerlingen, aantal leerkrachten, soort onderwijs en cultuur (eigen schoolklimaat). Ook de door het schoolhoofd gehanteerde beleidsstijl varieerde van pilootschool tot pilootschool. Het is dan ook begrijpelijk dat de coördinatoren en leerkrachten van elk van de pilootscholen verschillend reageerden op de invoering van de innovatie.

Anderzijds opteerde PROGES voor een non-directieve begeleidingsstijl, zodat de pilootscholen de mogelijkheid kregen om het project uit te werken vanuit hun eigenheid als school. De rol van PROGES bestond er dan hoofdzakelijk in de pilootscholen te inspireren, eerder dan hen te sturen. Hieruit vloeit voort dat de resultaten van de implementatie en de appreciatie van de pilootscholen sterk uiteen lopen.

1.1. Het verloop van het project

De studiedag van 28 maart 1992 en het documentatiemapje lukten er slechts in beperkte mate in om de scholen tot deelname aan het Gezonde-Scholenproject te motiveren (cfr. 1.2.). Ruim de helft van de aan het project participerende scholen stelde zich **kandidaat als pilootschool** nadat zij er uitdrukkelijk door hogerhand - de inspectie of de inrichtende macht - toe aangezocht waren. Het overleg binnen het leerkrachtenteam van die scholen over de kandidaatstelling was dan ook nihil of zeer beperkt. In de *basisscholen* die de leerkrachten wel inspraak gaven in de besluitvorming om zich kandidaat te stellen, maakten de leerkrachten er nauwelijks gebruik van, ofwel omdat het schoolhoofd uitgesproken voorstander was en zij niet tegen hem wilden ingaan, ofwel omdat zij niet duidelijk wisten wat het project inhoudelijk en schoolorganisatorisch zou meebrengen, ofwel omdat zij meenden dat een kandidaatstelling op zich nog geen aanstelling als pilootschool betekende, of nog wegens een combinatie van de voorgaande redenen. Na de selectie van hun school als pilootschool bleken de leerkrachten inderdaad doorgaans weinig gemotiveerd te zijn voor het Gezonde-Scholenproject. In de meeste *middelbare pilootscholen* had de directie op zichzelf reeds beslist aan het project te participeren nog vóór zij hierover de leerkrachten en/of de Lokale Raad benaderde en in drie scholen kanaliseerde zij de uitnodiging voor de studiedag van 28 maart 1992 exclusief naar die personeelsleden die volgens haar in aanmerking kwamen voor de taak van coördinator. In twee middelbare scholen werden de overige leerkrachten niet of nauwelijks op de hoogte gebracht van het Gezonde-Scholenproject en wie er de coördinator van was. Eén van die twee scholen bracht het leerkrachtenteam niet op de hoogte, volgens de directie omdat zij liever kleine doe-groepen dan grote praatgroepen zag ontstaan, volgens de coördinator omdat het project zó vaag overkwam dat de school gewoon de kat uit de boom keek. Na

twee jaren ervaring bevestigde een schoolhoofd nochtans het uitgangspunt van PROGES: het is belangrijk dat de beslissing van een school zich als Gezonde School kandidaat te stellen door de gehele basis - leerkrachten en leerlingen - genomen wordt (1.3.1.).

De intrinsieke motieven waarom de meerderheid van zowel de middelbare als de basisscholen zich uiteindelijk als pilootschool kandidaat stelde, waren: 1) hun reeds bestaande belangstelling in de gezondheidsproblematiek, 2) hun behoefte om de gezondheidsopvoeding te vernieuwen, uit te diepen of bij te schaven, 3) het betreffend belang van het kind zoals dat speciaal in het Bijzonder Onderwijs werd aangevoeld en 4) de maatschappelijke taak van de school om tot de gezondheidsopvoeding en -voorlichting bij te dragen, zoals ook bevestigd wordt in de eindtermen die door het beleid i.v.m. het onderwijs werden vastgelegd. Afzonderlijke scholen haalden nog andere intrinsieke motieven aan: 5) het belang voor de school het ontwikkelingsproces door te maken n.a.v. de implementatie van het Gezonde-Scholenproject, 6) de voorafgaande gunstige ervaring van een schoolhoofd met het ontwikkelen van het G.V.O.-lesmateriaal en 7) het brede GVO-perspectief dat niet alleen de fysieke, maar ook de geestelijke en sociale gezondheid en de schoolorganisatorische aspecten viseerde.

Een bijzondere beweegreden om aan het project te participeren was het verzoek daartoe vanwege de inspectie of de inrichtende macht bij ruim de helft van de betrokken scholen, zowel in het secundair als in het basisonderwijs. Zonder hun interventie was de deelname van deze scholen hoogst onzeker geweest. Sommige respondenten stelden immers duidelijk dat zij de kennisvakken - in de basisschool: leren lezen, schrijven en rekenen zonder fouten - het belangrijkste achtten en dat de andere aspecten zoals de gezondheidsopvoeding slechts in mindere mate aan bod dienden te komen. Sommigen verklaarden zich uitdrukkelijk tegenstander van de al maar in aantal toenemende werkgroepen, samenwerkingsverbanden met ouders en andere externe actoren en de bijhorende projecten, die door de scholen als een overbelasting werden ervaren (cfr. 1.3.2.).

Ofschoon PROGES vooropgesteld had (in: Onze School ... Gezonde School) dat de coördinator bij voorkeur door het ganse schoolteam werd aangeduid, werd in werkelijkheid de besluitvorming over de aanstelling van de coördinator sterk door het schoolhoofd gestuurd. Het primaire criterium voor de selectie van de coördinator was een "billijke verdeling" van alle extraschoolse lasten over het in aanmerking komend personeel. Als een soepele regeling binnen de beschikbare uren tot de mogelijkheden behoorde, kreeg deze de voorkeur: de coördinatietaak werd dan aangeboden aan de sociale verpleegster, de logopediste, het diensthoofd Veiligheid, de ombudsman, een leerkracht moraal of godsdienst, enz.. Als de taak extraprestaties buiten de gewone werkuren vereiste, werd hij toebedeeld aan wie nog geen of weinig extraschoolse taken op zich nam. Jongste en tijdelijke leerkrachten werden daarom in sommige scholen gemakkelijker als coördinator aangeduid (cfr. 2.1.4.). Andere criteria -

zoals de interesse in gezondheidsvoorlichting en -opvoeding, het al dan niet bijwonen van de studiedag van 28 maart 1992, de partiële congruentie tussen taakinhoud en G.V.O.-problematiek en de persoonlijkheid en de ervaring van het betrokken personeelslid - waren in feite van secundair belang. De rol van het leerkrachtenteam bij de aanstelling van de coördinator bleef beperkt tot het goedkeuren van de keuze van het schoolhoofd. In geen enkele school maakten de leerkrachten bezwaar tegen de getroffen regeling. Integendeel, zij voelden zich eerder opgelucht omdat niet zij, maar iemand anders de extralast van de coördinatie zou dragen, zeker als er geen extra-uren voor uitgetrokken werden (cfr. 1.4.).

PROGES hechtte er belang aan dat de kandidaat-pilootscholen zich aanmeldden met een team waarin de ganse schoolgemeenschap vertegenwoordigers telde. Om al die actoren bij het project te betrekken, moesten zij vooreerst op de hoogte gesteld worden van het voorgenomen initiatief. In het basisonderwijs was het leerkrachtenteam meestal al benaderd n.a.v. de kandidaatstelling van de school en de aanstelling van de coördinator. Drie middelbare scholen echter oriënteerden de informatie over het Gezonde-Scholenproject onmiddellijk naar een beperkte groep leerkrachten - de klastitularissen of de "inhoudelijk bij gezondheid betrokken vakleerkrachten" - en lichtten de overige leerkrachten eerst later in, wat de betrokkenheid van de laatsten niet bevorderde. Specifiek voor de secundaire scholen was trouwens dat de leerkrachten weinig belangstelling voor het project betoonden doordat zij niet vermoedden wat het project inhoudelijk en schoolorganisatorisch inhield, omdat zij reeds overspoeld waren door projecten en dgl. en omdat bepaalde leerkrachten meenden dat het project hen niet aanging omdat het onderwerp niet aansloot bij hun vakinhoud. Het Oudercomité werd ingelicht en reageerde doorgaans positief, zonder evenwel te vermoeden hoe vergaand de opzet van het project wel was. Maar in twee middelbare pilootscholen bestond er geen oudervereniging en een derde school lichtte de oudervereniging bewust niet in. De groep van alle ouders werd door sommige scholen van het project schriftelijk op de hoogte gebracht; andere scholen lichtten de ouders in n.a.v. een activiteit op de school. Maar de ouders gaven weinig of geen respons; slechts n.a.v. de later ingerichte GVO-activiteiten reageerden zij gunstig. De leerlingengroep werd door de leerkrachten in de klas ingelicht, voornamelijk n.a.v. een themaweek of een andere GVO-activiteit. De scholen maakten het project ook aan andere bij de school betrokken organen bekend. Zo werden de PMS- en MST-centra geïnformeerd: zij reageerden doorgaans gunstig, maar wat afstandelijk op de bekendmaking van het project. De Participatieraad of Lokale Schoolraad reageerde eveneens gunstig. De Inrichtende Macht beperkte haar reactie tot het noteren van de aankondiging. De voornoemde actoren werden dus doorgaans niet betrokken bij de besluitvorming over de kandidaatstelling van de school en de keuze van de coördinator: de bekendmaking van het project hield in de meeste gevallen niet méér in dan "het voorstellen" of "het op de hoogte stellen" van het project. In een latere fase werden sommige actoren - de leerlingen, het Oudercomité, de ouders en PMS en MST - actiever bij het project betrokken. Voor

andere actoren zoals de Inrichtende Macht en de Participatieraad of Lokale Schoolraad reikte de betrokkenheid uiteindelijk niet verder dan het passief op de hoogte zijn (cfr. 1.5.).

1.2. De functie van de coördinator

De coördinator was vooreerst de **tussenpersoon**, zowel tussen PROGES en de school als tussen de directie en de leerkrachten. Hij sluisde informatie, documentatie en ideeën van PROGES door naar het schoolhoofd en de leerkrachten. Maar hij vertegenwoordigde ook de school op de coördinatorenvergaderingen, legde aan PROGES vragen en voorstellen van de school voor en rapporteerde over de implementatie van het project in de school. Voor wat het Gezonde-Scholenproject betrof, had het schoolhoofd in feite een deel van zijn taak aan de coördinator gedelegeerd: deze laatste begeleidde, coördineerde en volgde het project in de school op, verspreidde binnenkomende correspondentie en documentatie naar de leerkrachten, maar bracht ook de vragen naar GVO-activiteiten en -materiaal over naar het schoolhoofd.

Verder fungeerde de coördinator als **intern agent** die - begeleid door de PROGES-veranderingsdeskundige - instond voor:

- het verzamelen van informatie over GVO,
- het motiveren van de leerkrachten om GVO-initiatieven te nemen,
- het op gang brengen van die initiatieven,
- soms het organiseren ervan,
- de coördinatie van ideeën en activiteiten van de leerkrachten,
- het uitvoerend werk verbonden aan de materiaalverzameling, het leggen van de nodige contacten en de vereiste administratie en
- de controle op en het eventueel bijsturen van het project in de school. (cfr. 2.1.1.)

De basisscholen en de secundaire scholen noemden grosso modo dezelfde aspecten van de taak van coördinator op. Toch waren er verschillen.

- 1) Vooreerst beschouwden de secundaire scholen de coördinator helemaal niet als de tussenpersoon tussen de leerkrachten en het schoolhoofd (ook in de basisscholen kende deze deelfunctie weinig aanhangers). Evenmin schreven zij hem de taak toe de vordering van het project op school- en klasniveau te controleren d.m.v. informele of formele afspraken of van verslagen die dienstig waren voor de rapportering aan PROGES. Het begrip "controle" had trouwens een negatieve connotatie en gaf soms aanleiding tot roldissonantie voor die coördinatoren die tevens leerkracht waren.

- 2) Verder gaven de secundaire scholen een minder uitgebreide taakbeschrijving dan de basisscholen, wellicht omdat er meer werkgroepen bestonden die delen van de coördinatietaak op zich namen.
- 3) Tot slot beklemtoonden de secundaire scholen andere aspecten van de taak van coördinator. Zij onderstreepten vooral de (externe) rol van tussenpersoon tussen PROGES en de school en in mindere mate (interne) deelfuncties zoals het motiveren van de leerkrachten en het verrichten van uitvoerend werk. Echt weinig bijval hadden deelfuncties zoals het aanbrengen van initiatieven, het op elkaar afstemmen van de ideeën van de leerkrachten, het fungeren als tussenpersoon tussen de leerlingen en directie/leerkrachten en het bewaken van het project. De basisscholen insisterden daarentegen vooral op het motiveren van de collega's en het verrichten van uitvoerend werk, onmiddellijk gevolgd door aspecten zoals het verzorgen van de relatie tussen de school en PROGES, het verzamelen van GVO-informatie, het nemen van initiatieven, de coördinatie van de uitwerking ervan, het controleren van de vorderingen van het project en de eventuele bijsturing ervan.

Blijkbaar hielden de leerkrachten - volgens de schoolhoofden en de coördinatoren - sterk aan hun autonomie, nog méér de leerkrachten uit het secundair dan deze uit het basisonderwijs (cfr. 2.1.1.1.).

De leerkrachten van *het basisonderwijs* bevestigden die stelling toen zij de vragenlijst beantwoordden i.v.m. het relatief belang van de verschillende deelfuncties van de coördinator. Zij hechtten er vooral belang aan dat de coördinator de bij PROGES bekomen informatie aan de leerkrachten zou doorspelen, dat de coördinator hun impact en positie zou versterken door hun voorstellen van activiteiten met de directie te bespreken en hen te informeren over het onderwerp gezondheid en alles wat daarbij aansloot. Zij vonden het minder belangrijk dat de coördinator tot op zekere hoogte de activiteiten zou uitwerken. En zij waardeerden nog minder dat hij de vordering van het project zou controleren op het schoolniveau, laat staan op het klasniveau. Het interesseerde hen ook weinig dat de coördinator uitvoerend administratief werk voor het project zou verrichten. De algemene attitude van de leerkrachten t.o.v. het Gezonde-Scholenproject en de taken van de coördinator ervan was er blijkbaar één van onzekerheid t.o.v. het nieuwe, een belangrijke behoefte aan de versterking van de eigen positie terzake, een zekere nood aan betreffende ondersteuning, maar bovenal een strikt vasthouden aan de leerkrachtenautonomie, zeker in de klas, maar ook op schoolniveau. Wat hen interesseerde was de direct nuttige hulp die zij van de coördinator konden verwachten opdat zijzelf autonoom het project zouden kunnen ten uitvoer leggen (cfr. 2.1.1.2.).

De coördinator werd - volgens de geïnterviewde directeurs en coördinatoren - bij de uitvoering van zijn taken niet bepaald ondersteund met daartoe geëigende structurele schikkingen. Het verzoek van PROGES om de coördinator een aantal uren vrij te stellen werd door het Departement van Onderwijs

negatief beantwoord. De pilootscholen konden evenmin op een specifieke financiële betoelaging rekenen. Wel konden zij de kosten van de verplaatsingen, bijvoorbeeld naar de coördinatorenvergaderingen, door PROGES laten vergoeden en konden zij gratis materialen en documentatie ontleen die door PROGES waren aangekocht. De scholen zelf maakten de coördinatoren klasvrij om hen de coördinatorenvergaderingen te laten bijwonen. Andere *basisscholen* duiden die personeelsleden als coördinator aan die wegens de aard van hun functie over vrije uren beschikten. Verder steunden de directeurs van de basisscholen het project ook materieel, door het gratis gebruik van telefoon en fotocopiemachine bijvoorbeeld; sommigen steunden hun coördinator occasioneel met dienstnota's om bepaalde initiatieven door te drukken.

Bij de schriftelijke bevraging bevestigden de leerkrachten van de basisscholen dat de uitwerking van het project belemmerd werd door de volgende structurele elementen, in degressieve volgorde van hun impact:

- 1) het ontbreken van gelegenheden om tijdens de schooluren te overleggen en samen te werken,
- 2) het gebrek aan tijd om aan het project te werken (meer in het algemeen),
- 3) de druk van het leerplan,
- 4) het tekort aan begeleiding vanuit PROGES,
- 5) het gebrek aan financiële middelen, en
- 6) het gebrek aan geschikt didactisch materiaal.

De *secundaire scholen* beschikten over "lestijdenpakketten" (door de overheid betaalde uren op basis van het leerlingenaantal op 1 februari van het vorige schooljaar) en konden dus makkelijker een leerkracht een aantal uren klasvrij maken voor b.v. GVO-opdrachten. Grote scholen genereerden méér uren dan kleine scholen, waardoor zij "over meer pedagogisch comfort beschikten", waar de kleine scholen meer last ondervonden van de relatief belangrijke wijzigingen in de jaarlijks toegestane lestijdenpakketten. Feit was dat de secundaire scholen niet méér dan de basisscholen vrije uren ter beschikking stelden voor de begeleiding van het Gezonde-Scholenproject. Ook zij deden een beroep op die personeelsleden die klasvrij waren wegens de uitgeoefende hoofdfunctie: het diensthoofd veiligheid en de ombudsman bijvoorbeeld. Eén coördinator weigerde vrijgestelde uren te aanvaarden o.m. omdat hij wou voorkomen dat de collega's er een alibi in vonden om hem alléén het GVO-project te laten trekken.

Op de vraag of zij méér of andere faciliteiten wensten of nodig achtten, stelden de schoolhoofden en de coördinatoren van zowel de *secundaire als de basisscholen* herhaaldelijk drie structurele maatregelen voor:

- 1) **Klasvrije uren voor de coördinator.** Enkele scholen maakten hiervan nochtans geen beslissende voorwaarde om aan het project deel te nemen; andere scholen achtten ze wenselijk voor de motivatie of vonden ze gewoon noodzakelijk, vooral in kleinere scholen waar praktisch alle personeel voltijds vòòr de klas stond. Kleine middelbare scholen insisterden dat de vrije uren niet uit het lestijdenpakket zouden geput worden, maar dat de overheid voor GVO afzonderlijk vrijgestelde uren zou voorzien, zeker als de coördinator een leerkracht was. Afzonderlijk vrijgestelde uren zouden vermijden dat collega's afgunstig reageerden op de toebedeling uit het lokale lestijdenpakket van vrije uren aan de collega-coördinator. Meerdere respondenten stelden dat de opname van GVO in de eindtermen inhield dat de overheid dan ook consequent in vrijgestelde uren moest voorzien.
- 2) **Financiële steun voor de school** die de realisatie van het project zou vergemakkelijken. Maar de meeste scholen maakten ook hiervan geen voorafgaandelijke voorwaarde. Het ontbreken van specifieke financiële steun had hier en daar nochtans geleid tot het vervallen van bepaalde GVO-activiteiten, tot het vervangen van officiële steun door sponsoring en tot het doorrekenen van de kosten aan de ouders. Eén schoolhoofd noemde de financiële steun - zowel als de vrijgestelde uren - geschikte motivatoren, maar benadrukte de noodzaak om de waarachtigheid van de GVO-activiteiten na te gaan, door b.v. na twee jaren participatie ter plaatse te controleren en eerst dan financiering en extra-uren toe te staan. Toch - zo stelde een ander schoolhoofd - was niet de financiering beslissend voor het wellukken van het project, maar wel de gepaste mentaliteit en creativiteit.
- 3) **De integratie van gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het leerplan**, zodat er geen sprake meer zou zijn van verdrukking tussen GVO en de geldende leerplanonderdelen. (cfr. 2.1.2.)

Er kwamen diverse alternatieve invullingen van de coördinatietaak ter sprake, op initiatief van afzonderlijke scholen of op voorstel van PROGES. Eén basisschool koos bewust voor het aanstellen van twee coördinatoren - één voor de kleuterafdeling en één voor de lagere school - "omdat die beide werelden zo verschillend waren" en omdat één coördinator weinig impact zou hebben op de leerkrachten van de andere dan de eigen afdeling. Twee coördinatoren - één van een basis- en één van een middelbare school - spraken de wens uit dat de coördinatietaak aan twee leerkrachten zou toegewezen worden die dan mekaar zouden kunnen steunen. PROGES had van bij de aanvang de mogelijkheid vermeld dat de coördinatie niet door één leerkracht, maar door een werkgroepje van leerkrachten, de "Gezondheidscel", zou waargenomen worden. Maar slechts één (middelbare) school richtte een permanente gezondheidscel op, vooral omdat de coördinator geen leerlingencontact had. Volgens de meeste respondenten werd in hun school geen permanente cel opgezet omdat de scholen reeds overspoeld waren door allerlei projecten en initiatieven die te veel vergaderingen meebrachten. Meerdere scholen

werkten wel met specifieke ad-hoc-werkgroepjes, ook in GVO-verband. Eén schoolhoofd trok de taak van coördinator voor het Gezonde-Scholenproject naar zich toe: "De coördinator in een basisschool is automatisch, structureel gezien, het schoolhoofd", hoewel hij formeel een leerkracht daartoe aanzocht, die zich dan ook pro forma aangesteld voelde (cfr. 2.1.3.).

De coördinatoren hadden vooral het eerste werkjaar met heel wat problemen af te rekenen. Zij werden vooreerst gehinderd door de onzekerheid die voortvloeide uit de voor hen nogal vage voorstelling van het project: ook als zij het Gezonde-Schoolconcept begrepen, bleef de concrete uitwerking moeilijk. PROGES schonk de pilootscholen veel vrijheid in de feitelijke vormgeving en uitwerking van het project, maar daardoor duurde het ook een tijdje vooraleer het van de grond kwam.

In tweede instantie hadden de coördinatoren het moeilijk om hun collega's te motiveren om aan het project te participeren, volgens de respondenten:

- omdat de leerkrachten er tegenop zagen om hun reeds uitgeschreven leerplan en maandplan te herwerken,
- omdat de coördinatoren te weinig inhoudelijke bagage en documentatie van de coördinatorenvergaderingen meebrachten,
- omdat het belang van een duidelijke ondersteuning door de schooldirectie onderschat werd,
- omdat soms jongste leerkrachten of niet-vast-benoemden of ander personeel met een zwakke positie binnen de school tot coördinator "gepromoveerd" werden.

Ten derde, kampten de leerkrachten-coördinatoren vanuit hun klas met een gebrek aan overzicht van wat er in de andere klassen i.v.m. GVO gebeurde, en van wat er terzake op schoolniveau gebeurde en in de relaties van de school met de buitenwereld.

En ten vierde dienden de coördinatoren er aanvankelijk over te waken dat de andere leerkrachten niet terugvielen op de enge, traditionele opvattingen i.v.m. gezondheid.

Tijdens het tweede werkjaar losten de meeste van de hoger beschreven problemen zich op of verzachtten zij alleszins. Enkele scholen bleven het nochtans moeilijk hebben om het leerkrachtenteam tot medewerking te motiveren. Enkele schoolhoofden lieten de verantwoordelijkheid voor het project volledig aan hun coördinator over en hadden nauwelijks weet van de problemen waarmee die kampte: hun betrokkenheid bij het Gezonde-Scholenproject was duidelijk zeer gering (cfr. 2.1.4.).

Het tweede jaar voelden de coördinatoren zich meer thuis in het project: zij waren beter ingewerkt en wisten waar zij naartoe wilden. Alles was beter georganiseerd en gestructureerd waardoor ook de betrokkenheid van de andere leerkrachten verbeterde. Enerzijds groeiden, door successen te ervaren, - het zelfvertrouwen en de overtuigingskracht van een aantal coördinatoren wat hen een zekere maturiteit bijbracht. Anderzijds hadden zij ervaren dat attitudeverandering i.v.m. gezondheid tijd vergt. En hun

aanvankelijk enthousiasme was wat getemperd (cfr. 2.1.5.).

De hoger beschreven problemen deden zich zowel in de secundaire als in de basisscholen voor. Maar de respondenten van de middelbare scholen gaven nog enkele bijkomende verklaringen waarom het voor de andere leerkrachten zo moeilijk was om hun collega's voor het project te motiveren:

- de leerkrachten zeiden reeds lange tijd met zoveel vernieuwingen geconfronteerd te worden, dat zij niet langer voor veranderingen binnen de school openstonden: zij waren overbevraagd;
- een aantal leerkrachten wenste niet bij het project betrokken te worden omdat het onderwerp hen vreemd was en niet aansloot bij hun vakinhoud of omdat vooral de oudere leerkrachten niet met projectwerking vertrouwd waren;
- de leerkrachten lieten zich niet makkelijk overtuigen door de coördinator, die immers niet over enige formele autoriteit daartoe beschikte;
- de schoolorganisatie voorzag niet in geschikte overlegmomenten,
- de betrokkenheid van de leerkrachten verzwakte als een bepaalde GVO-activiteit geen onmiddellijke resultaten opleverde.

1.3. De samenwerking tussen de coördinator en de leerkrachten

Een goede samenwerking binnen het leerkrachtenteam en in het bijzonder met de coördinator was een conditio sine qua non voor de verwezenlijking van het Gezonde-Scholenproject, zo stelden alle pilootscholen van de basisscholen. Maar in werkelijkheid vertoonde de samenwerking verschillende graden van intensiteit, hoewel iedere voorgaande stap geen vereiste voor de volgende stap was. Zo kon de samenwerking slaan op:

- morele steun: een attitude van belangstelling, enthousiasme en principiële steunbetuiging,
- actief meedenken: het voorstellen van thema's en het overleggen welke activiteiten op welke wijze zouden uitgewerkt worden,
- materiële steun: in het beste geval door een actieve bijdrage tot de praktische uitwerking van de activiteiten; zoniet door passief de kant-en-klare pakketten van de coördinator in te wachten om ze dan uit te voeren (cfr. 2.2.).

De meeste pilootscholen vertoonden een gelijkaardige evolutie, van een aarzeling het eerste werkjaar om het project te steunen - mede omdat de leerkrachten niet goed wisten wat hen te wachten stond, naar een steeds spontaner en bereidwilliger opnemen van hun verantwoordelijkheid. "Zoals altijd" getuigde een schoolhoofd, "zijn er mensen (leerkrachten) die vlug enthousiast zijn, die zichzelf goed voelen; deze zullen veel gemakkelijker een zaak steunen dan mensen die zich niet goed in hun vel

voelen. Maar als deze laatsten zien dat het naar een succes toe gaat, springen zij toch op de kar: het is een proces." Na twee werkjaren bevestigden ruim 90% van de leerkrachten van de basisscholen dat zij in het project geïnteresseerd waren en dat zij overtuigd waren van de zinvolheid ervan. (cfr. 2.2.1.)

Voor het denkwerk en de concrete uitwerking van het project ontwikkelde elke pilootschool een eigen organisatiepatroon, dat verschilde in de loop van het project of ingevolge de aard van de activiteit of volgens de afdeling binnen de school. De ervaringen van de pilootscholen van *het basisonderwijs* duiden op een aantal elementen die de samenwerking rond het Gezonde-Scholenproject bevorderden of tegenwerkten. Bevorderlijk waren:

- de mettertijd groeiende ervaring, waardoor een beter inzicht, een vlottere samenwerking en een meer geplande en gestructureerde werking tot een hogere productiviteit leidde;
- sommige scholen vertrokken van bij de aanvang met een homogeen, goed samenwerkend leerkrachtencorps zodat zij vlugger tot goede resultaten kwamen;
- n.a.v. themaweken op schoolniveau zetten enkele scholen ad-hoc-werkgroepjes op die o.m. overlapping tussen de klassen vermeden, waarna de individuele leerkracht aan het werk kon;
- scholen die reeds ervaring hadden met projectwerking - b.v. vroegere V.L.O.-scholen en de kleuterafdelingen - maakten vlotter werk van het Gezonde-Scholenproject;
- een schoolhoofd voorzag bewust een formeel overlegmoment opdat de leerkrachten uitdrukkelijk de verantwoordelijkheid voor het project op zich zouden nemen en zich tot medewerking zouden verbinden;
- één school maakte het project bekend op een pedagogische studiedag waarop een eerste gezamenlijke brain-storming mogelijke initiatieven opleverde; daardoor raakten de leerkrachten van bij de aanvang nauw bij het project betrokken;
- in bepaalde scholen waar de coördinator wegens zijn functie over vrije uren beschikte, verrichtte deze zelf het meeste denk- en doewerk, maar liet daarbij altijd keuzeruimte voor de collega's-leerkrachten. Daarnaast nam hij voor een groot deel de praktische uitvoering op zich, want "Je moet eigenlijk veel voor de mensen klaarzetten, anders gebeurt er niets!"

Eén minpunt moet worden vermeld:

- gebrek aan motivatie aan de zijde van de leerkrachten maakte dat de coördinator in sommige scholen op weinig respons en medewerking van de leerkrachten kon rekenen.

N.a.v. de schriftelijke bevraging van *de leerkrachten van de zes basisscholen* i.v.m. hun betrokkenheid bij de organisatie van het project (Tabel 10) was de groep die zei zelden of nooit te hebben meegedaan aan het denkwerk en de concrete uitwerking iets groter dan de groep die zei altijd of dikwijls te hebben meegedaan. Zij zeiden dat hun aandacht en hun actie i.v.m. gezondheidsvoorlichting en -

opvoeding eerder naar het klasgebeuren dan naar initiatieven op het schoolniveau gingen en dat zij meer oog hadden voor de praktische uitwerking dan voor het denkwerk i.v.m. het project. Vele leerkrachten bevestigden dat zij de coördinator hielpen bij de praktische uitwerking, maar zij boden die hulp minder uit zichzelf aan dan nadat de coördinator de activiteiten reeds had voorbereid. Consequent met het voorgaande ontkende de overgrote meerderheid van de leerkrachten dat het project door een teveel aan (bege)leiding door de coördinator zou belemmerd zijn; maar een grote meerderheid ontkende ook dat het project door een tekort aan begeleiding door de coördinator gehinderd werd. Onder de rubriek "Betrokkenheid bij de organisatie van het project" zei de helft der leerkrachten tevreden te zijn met het verloop van het project (14% zeer en 36% eerder tevreden).

Ook in het secundair onderwijs bleek slechts een kleine minderheid van de leerkrachten actief aan het Gezonde-Scholenproject mee te werken. Een grote middenmoot reageerde gunstig of werkte alleszins niet tegen, maar leverde geen actieve bijdrage: zij "lieten zich eerder trekken". In meerdere scholen waren een aantal leerkrachten - in het bijzonder de leerkrachten van wie het vak geen verband hield met het onderwerp gezondheid - gewoon "gedesinteresseerd". Volgens de respondenten waren deze leerkrachten geremd:

- doordat zij niet thuis waren in problematieken zoals drugs en seksuele opvoeding en doordat zij beducht waren een stukje van hun persoonlijkheid bloot te geven;
- doordat zij niet opgeleid waren in projectwerking die samenwerking veronderstelt;
- doordat zij kampten met tijdsgebrek, gebrek aan overlegmomenten en overbevraging;
- doordat zij lesgeven nog altijd als belangrijkste taak vooropstelden;
- doordat de leerkrachten sceptisch geworden waren t.o.v. de zoveelste vernieuwing ingevolge de steeds uitbreidende pedagogische opdrachten van de school in antwoord op maatschappelijke problemen, waardoor de leerkrachten zich geculpabiliseerd voelden;
- doordat leerkrachten wensten dat er niet geraakt werd aan de bestaande structuren als lessen, taakinhoud en vrije dagen.

Een aantal middelbare pilootscholen richtten een Gezondheidscel of -werkgroep op. Maar in de eerste school viel de werkgroep na één vergadering uiteen en werkten de deelnemers individueel verder aan GVO. De tweede school had met zorg de verschillende bij GVO betrokken partijen in de cel opgenomen, maar kampte met de moeilijkheid overlegmomenten te vinden die voor alle deelnemers pasten. De derde school telde in de werkgroep naast de coördinator de vakleerkrachten die met de weerhouden prioriteiten - beweging en voeding - te maken hadden, maar zij ervaarden dat de doorstroming van het project mank liep omdat niet alle afdelingen van de school in de werkgroep vertegenwoordigd waren.

In de meeste scholen kwam de taak van het bedenken en uitwerken van de GVO-activiteiten terecht op de schouders van de coördinator, die meestal kon rekenen op de hulp van een kleine groep leerkrachten, dikwijls vakleerkrachten die inhoudelijk wel met gezondheid te maken hadden. In de uitvoerende fase van de activiteiten deden zij een beroep op alle leerkrachten, voor een beperkte bijdrage in het eerder passief en praktisch werk.

De leerkrachten werden gevraagd gezondheidsvoorlichting en -opvoeding op het klasniveau in hun vak te betrekken. In grotere scholen gebeurde dit via de graadcoördinatoren en de klastitularissen. In beroepsafdelingen kon dit gemakkelijk, langs het Project Algemene Vakken (PAV) onder leiding van de Inter-Pedagogisch-Begeleider; maar technische afdelingen beschikten niet over dergelijke faciliteiten.

Hoewel de scholen erkenden dat een niet onaanzienlijke groep leerkrachten zich niet, dan wel moeizaam lieten overtuigen om aan het Gezonde-Scholenproject hun medewerking te verlenen, benadrukten zij dat de leerkrachten niet tot samenwerking konden verplicht worden.

Het is belangrijk en richtinggevend vast te stellen dat meerdere scholen - óók de probleemscholen - ervaren dat de samenwerking tussen de leerkrachten i.v.m. het Gezonde-Scholenproject verbeterde naarmate zich meer succesvolle GVO-activiteiten voordeden.

De schoolhoofden van drie secundaire scholen richtten werkgroepen op of waren actief op het gebied van de gezondheidsvoorlichting en -opvoeding zonder PROGES er bij te betrekken. Zij vaarden een eigen koers. Eén schoolhoofd richtte een werkgroep rond drugspreventie op, maar affirmeerde dat de werkgroep los stond van het Gezonde-Scholenproject en dat zij totaal onafhankelijk van de coördinator ageerde. Een andere school richtte - los van het project - bij de aanvang van het tweede werkjaar een formele Werkgroep Schoolwerkplan op, die blijvend als overkoepelend orgaan fungeerde voor drie werkgroepjes: Geestelijke Gezondheid, Verslaving en Leren leren. Een derde school richtte zowel een werkgroep rond "Pesten", als een druginterventieteam op; deze initiatieven pasten inhoudelijk binnen het Gezonde-ScholenProject, maar stonden er op organisatorisch vlak volledig los van.

1.4. De samenwerking tussen de coördinator en de directie

Hoewel de schoolhoofden van sommige pilotscholen *in de secundaire, maar ook in de basisscholen* de gehele GVO of subprojecten ervan naar zich toetrokken, vertrouwden de meeste schoolhoofden het Gezonde-Scholenproject aan hun coördinator toe, zoals PROGES gevraagd had. Hoewel zij aanvanke-

lijk sterk wogen op de kandidaatstelling van de school, de aanduiding van de coördinator en de bekendmaking van het project bij alle geledingen van de school, lieten de meesten de verdere implementatie en uitvoering van het project in vergaande mate aan de coördinator over. Bij de meeste pilotscholen van het basis- en van het secundair onderwijs kon een gelijkaardig **samenwerkingspatroon** gevonden worden, waarbij de coördinator als drijvende kracht t.o.v. directie en leerkrachten fungeerde; de directeur wenste wel inspraak bij de beslissingen over de activiteiten te behouden, maar kwam niet uitgesproken actief tussen en was eerder welwillend en soepel. Wat de functie van de coördinator als intern agent aanging, hielp de directeur hem de andere leerkrachten te motiveren, verleende hij een beperkte materiële en praktische steun bij de organisatie van de activiteiten en schonk hij hem een ruime organisatorische en materiële vrijheid, waartegenover evenwel ook een ruime verantwoordelijkheid stond die de coördinator quasi alleen diende te dragen. Wat de functie van de coördinator als tussenpersoon tussen de school en PROGES betrof, verleende de directeur de daartoe vereiste faciliteiten, maar was hijzelf er doorgaans niet actief bij betrokken.

Concreet gezien bestond de bijdrage van het schoolhoofd in de verdere implementatie en uitvoering van het project in de meeste scholen in:

- zijn welwillende aanwezigheid op het overleg tussen de leerkrachten,
- zijn ondersteuning van de weerhouden initiatieven,
- zijn instemming met het creëren van overlegmomenten,
- het klavrij maken van de coördinatoren opdat zij de coördinatorenvergaderingen konden bijwonen,
- het vergoeden van specifieke onkosten,
- het verlenen van materiële faciliteiten zoals het vrij kopiëren,
- het verlenen van morele steun, b.v. door bij de leerkrachten naar het project te informeren.

In sommige scholen hielp het schoolhoofd ook om de uitvoering van het project op te volgen en te controleren door:

- dienstnota's op te stellen,
- deadlines vast te leggen,
- bij de andere leerkrachten op samenwerking met de coördinator aan te dringen,
- in geval van een conflict over de samenwerking remediërend tussen te komen,
- doel en inhoud van het project theoretisch en pedagogisch te bespreken.

Het schoolhoofd van één basisschool stelde pro forma een coördinator aan, maar nam in feite de functie zelf waar:

- omdat hij niet geloofde dat een leerkracht een dergelijk project in de school op gang kon brengen en in stand houden;
- omdat de continuïteit niet verzekerd was door de jaarlijks wisselende personeelsbezetting;
- omdat de coördinator, als leerkracht tussen de andere leerkrachten, in een delicate positie stond om de toon aan te geven.

De coördinator van een andere basisschool bevestigde *"dat het heel belangrijk is dat je een goede directie hebt die echt de school heel goed kan leiden en dat je dan eigenlijk geen coördinator nodig hebt; hoewel het misschien wel zo is dat een coördinator een andere invloed heeft op de collega's dan de directie."*

Maar meerdere schoolhoofden stelden dat zichzelf de taak van coördinator er niet konden bijnemen zonder andere facetten van hun taak te verwaarlozen. Zij ervoeren voordien reeds een grote spanning tussen het managementsaspect en het pedagogisch aspect van hun taak, waarbij het laatste gemakkelijk in de verdrukking geraakte. Zij waren daarom verplicht de coördinatietaak i.v.m. het Gezonde-Scholenproject aan een leerkracht te delegeren.

1.5. De besluitvorming over de prioriteiten

De PROGES-begeleidsters hadden de pilootscholen opgedragen bij de aanvang van zowel het eerste als het tweede werkjaar een prioriteit te bepalen, d.i. een thema of problematiek waarrond de school op het klasniveau, het schoolniveau en het niveau van de ruimere schoolomgeving zou werken. Drie basisscholen en een middelbare school maakten voor de **besluitvorming** gebruik van de basistekst en de checklist die zich in de infomap van PROGES bevonden om op een personeelsvergadering de prioriteit(en) te bepalen: die documenten lieten de leerkrachten toe aan te geven welke onderwerpen zij de belangrijkste vonden. In de andere *basisscholen* stelde de directeur of de coördinator, bijgestaan door enkele leerkrachten, op een personeelsvergadering één of meerdere mogelijke prioriteiten voor. Het eerste werkjaar leverde de checklist bij de leerkrachten weinig respons op en kwamen de overige leerkrachten tijdens het overleg nauwelijks uit hun schelp, maar het tweede jaar mengden zij zich in meerdere scholen actief in de discussie en schoven zij zelf mogelijke prioriteiten naar voor. Drie *secundaire pilootscholen* duiden een prioriteit in het kader van het Gezonde-Scholenproject aan. Eén pilootschool deed dit via de checklist. De tweede pilootschool bepaalde haar prioriteit binnen een kleine werkgroep zonder de overige leerkrachten inspraak te verlenen; deze werden wel ad valvas uitgenodigd om nadien de werkgroep te vervoegen. In de derde school nam een informeel werkgroepje van leerkrachten het initiatief om in het kader van de Gezonde School iets uit te werken. Vervolgens nodigden zij collega-leerkrachten uit om de werkgroep te vervoegen en mee het thema te bepalen waarrond gewerkt zou worden. De drie overige middelbare scholen bepaalden niet meteen een

prioriteit in het kader van het project (cfr. prioriteiten) (2.4.1.).

Het valt op dat die *basis- en middelbare pilootscholen* die zich bij de start van het project behielpen met de basistekst en de checklist uit de PROGES-infomap, **prioriteiten** van een meer progressieve aard weerhielden dan de scholen die "ongewapend" de prioriteitenkeuze aanvatten (cfr. tabel 12 en 13).

Drie basisscholen en één secundaire school hielden het eerste en het tweede werkjaar dezelfde prioriteit aan.

Daar waar de meeste pilootscholen een bepaalde gezondheidsproblematiek (b.v. gezonde voeding, beweging) als thema voorop stelde, opteerden één basisschool en twee middelbare scholen het eerste en/of tweede werkjaar om een organisatiestructuur uit te werken volgens dewelke het Gezonde-Scholenproject kon uitgewerkt worden. Zij ontwikkelden bijvoorbeeld een schoolwerkplan waarin gezondheid centraal stond.

Drie pilootscholen legden dus de PROGES-richtlijn om in het kader van het project een prioriteit vast te leggen naast zich neer. Toch lanceerden deze drie scholen grootschalige projecten i.v.m. drugsverslaving, pesten, seksuele opvoeding e.d., met activiteiten voor de leerlingen - soms klasoverschrijdend, waarbij een beroep gedaan werd op PMS en MST en andere externe organisaties: deze projecten waren gelijkwaardig aan het Gezonde-Scholenproject maar stonden er los van (cfr. 2.4.2.).

Vier soorten motieven speelden een rol bij de besluitvorming over de prioriteiten, zowel bij de middelbare als bij de basisscholen:

- 1) de functionele motieven wilden een nood lenigen of een probleem oplossen, b.v. rond pesten op school;
- 2) de inhoudelijke motieven wilden maatschappelijk relevante en bijzondere onderwerpen aanpakken;
- 3) de brongebonden motieven wilden gebruik maken van bestaande verzamelingen van uitgewerkte lesthema's, zoals weer te vinden in de Rode Mappen en de Blauwe Dozen;
- 4) de organisationele motieven hielden rekening met de beperkingen van het klas- en schoolmilieu.

In sommige scholen:

- adviseerde PROGES met een makkelijk thema zoals voeding te beginnen om veel opzoek- en voorbereidingswerk te vermijden;
- werden die activiteiten geselecteerd waaraan alle klassen konden meedoen opdat een resultaat op schoolniveau zou bereikt worden;

- werden twee projecten die zich gelijktijdig opdroegen gewoon versmolten: b.v. het NT2-project (Nederlandse taal voor migranten) werd gecombineerd met het Gezonde-Scholenproject door de eetgewoonten in de verschillende culturen met elkaar te vergelijken;
- werd voor een anti-rookdag gekozen omdat men het niet te groot wilde zien en een heel beperkt thema wilde nemen om het grondig uit te werken, en
- beseftte een schoolhoofd dat er moest gesleuteld worden aan het zelfwaardegevoel van zijn leerlingen van de B.S.O.-afdeling (cfr. 2.4.3.).

De meeste schoolhoofden waren zich niet bewust van mogelijke problemen i.v.m. de prioriteitenkeuze, maar verscheidene coördinatoren somden op:

- dat het eerste werkjaar de leerkrachten zich bij het besluitvormingsproces opvallend afzijdig hielden (wat evenwel het tweede jaar verbeterde);
- dat bij de aanvang van het project de leerkrachten de neiging hadden het begrip gezondheid veel te eng op te vatten;
- dat het eerste jaar de checklist vrij theoretisch bleef en dat de leerkrachten het daardoor moeilijk hadden om de puntjes concreet in te vullen;
- dat door het tweede jaar hetzelfde thema als het eerste jaar aan te houden de leerkrachten moeilijker te motiveren waren;
- dat in hun school bij een aantal leerkrachten hevige tegenstand losbrak toen bleek dat de uitwerking van de weerhouden prioriteit het normale verloop van het schoolgebeuren en de klaspraktijk ingrijpend zou veranderen en dat tot op zekere hoogte van hen een engagement werd verondersteld;
- dat de leerkrachten niet echt hadden nagedacht over de prioriteiten; dat er in die zin te weinig problemen rezen. (cfr. 2.4.4.)

1.6. Formele en informele overlegmomenten

De pilootscholen benutten zowel formele als informele overlegmomenten om aan het Gezonde-Scholenproject te werken. De basisscholen overlegden meestal op een personeelsvergadering over de kandidaatstelling van de school en de keuze van de prioriteiten. Maar de keuze van de coördinator gebeurde informeel: de directeur sprak daartoe rechtstreeks het personeelslid van zijn voorkeur aan en liet de leerkrachten nadien hun mening hierover ventileren. Het overleg over de inhoud en de organisatie van het project geschiedde veelal formeel:

- op de personeelsvergaderingen waar de Gezonde School als een vast puntje van de agenda behandeld werd of slechts op verzoek van de coördinator aan bod kwam;

- twee basisscholen trokken er pedagogische studiedagen voor uit: één school vroeg PROGES een lezing over teamwork te houden, een andere besprak ieder werkjaar de theoretische achtergrond van de gekozen prioriteit en liet de leerkrachten toe hun initiatieven te presenteren of vragen te stellen;
- het hoofd van één school voorzag doelbewust in een structureel overlegmoment voor zowel de coördinator als de overige leerkrachten;
- drie basisscholen situeerden formele overlegmomenten tijdens de pauzes of 's ochtends vóór de aanvang van de lessen, omwille van tijdsgebrek, hoogdringendheid of een beperkte inhoud;
- maar niet zelden vond het formeel overleg na de schooluren plaats, hoewel het niet eenvoudig was om er geschikte gelegenheden voor te vinden. Een aantal leerkrachten begeleidden immers de leerlingen vóór en na de lessen bij het transport tussen thuis en de school. Daarenboven eisten niet alleen het Gezonde-Scholenproject, maar nog vele andere onderwerpen de aandacht op. Overleg op school - en zeker formeel overleg - vormde een probleem.

Het verwondert dan ook niet dat het informeel overleg door een aantal scholen erg belangrijk genoemd werd: de leerkrachten waren dan ontspannen en spuiden veel ideeën, informeerden naar het verloop van de coördinatorenvergaderingen, vroegen uitleg over het project of een thema en wisselden onderling informatie en ervaringen uit. De uitgelezen momenten voor het informeel overleg waren de pauzes: de coördinator en de leerkrachten spraken mekaar dan persoonlijk aan, soms ter voorbereiding van een formeel overlegmoment.

De secundaire pilootscholen gaven hun personeel merkelijk minder inspraak of mogelijkheid tot bemerkingen op de beslissingen dan de basisscholen. De scholen stelden zich kandidaat meestal zonder het personeel te raadplegen, gaven het terzake nauwelijks gehoor of lichtten een beperkt aantal leerkrachten in die dan nog geen medebeslissingsrecht kregen. Na de kandidaatstelling kondigden wel vier van de zes secundaire scholen hun deelname aan het project aan op een personeelsvergadering, een andere school exclusief aan de klastitularissen op een klasseraad. De keuze van de prioriteiten kwam in slechts één school op de personeelsvergadering aan bod, en wel nadat het schoolhoofd en de coördinator samen m.b.v. de checklists de prioriteiten hadden vastgelegd. De aanstelling van de coördinator kwam in geen enkele middelbare school op een personeelsvergadering aan bod.

Wat de bespreking van de inhoud en de organisatie van het project betrof, pleegden de secundaire scholen opmerkelijk minder formeel overleg dan de basisscholen. Drie pilootscholen brachten sporadisch GVO-activiteiten als één van de vele agendapunten op de personeelsvergadering ter sprake, maar nooit het Gezonde-Scholenproject in zijn geheel. Vier scholen richtten pedagogische studiedagen in, twee om hun schoolwerkplan op te stellen, één om de actie i.v.m. drugspreventie te

laten doorstromen naar de leerkrachten toe die hun ervaringen terzake konden verwoorden, en de laatste om de resultaten van de "opmeting van het schoolklimaat" te bespreken; maar het betrof in de vier gevallen activiteiten die volgens de schoolhoofden los van het Gezonde-Scholenproject stonden. De GVO-activiteiten werden ook besproken op vergaderingen van reeds bestaande overlegorganen. De secundaire pilootscholen richtten makkelijker dan de basisscholen permanente of ad-hoc-werkgroepjes op, die soms als organen voor formeel overleg, dan weer als losse samenwerkingsverbanden voor informeel overleg beschouwd werden omdat zij onregelmatig, naar eigen goeddunken en naargelang de noodwendigheden vergaderden, een beperkt aantal deelnemers kenden, van korte duur waren en eerder tussendoor ageerden. Andere informele overlegmomenten kwamen net als in het basisonderwijs voor tijdens de speeltijden en de springuren, in de leraarskamer. De meeste middelbare scholen meenden dat het informeel overleg van bij de aanvang het overwicht had over het formeel overleg.

In de loop van het project werden slechts bij uitzondering overlegmomenten vernoemd tussen de directie en/of de leerkrachten enerzijds en de oudervereniging, de ouders, PMS en MST en de participatieraad of lokale schoolraad anderzijds (cfr. 2.5.).

1.7. De uitwerking van het project binnen de school

De uitwerking van het Gezonde-Scholenproject veronderstelde dat op drie niveaus aan gezondheidsopvoeding gedaan werd:

- op het klasniveau diende zij in het lesprogramma en de lespraktijk geïntegreerd te zijn;
- op het schoolniveau diende het schoolethos - blijkend uit de door alle leden van de schoolgemeenschap erkende waarden en nagestreefde attitudes - terzake te bevestigen wat de leerlingen in de klas leerden;
- op het niveau van de ouders en de lokale en ruimere maatschappelijke omgeving diende aan de kinderen een consistente boodschap meegegeven te worden.

Vijf pilootscholen van het basisonderwijs zeiden dat zij op de drie niveaus inspeelden. Twee van die vijf scholen erkenden evenwel dat zij dit niet doelbewust deden, maar door op klasniveau aan gezondheidspromotie te doen zeiden zij "onrechtstreeks maar automatisch" ook te werken op de andere niveaus, met dewelke er een "natuurlijke samenhang" bestond. Vier scholen achtten het klasniveau het belangrijkste. En drie scholen zeiden slechts tijdens het tweede werkjaar een werking op het schoolniveau te hebben ontplooid. Het derde niveau was het minst ontwikkeld omdat het de meeste moeilijkheden opleverde.

Van de grote groep leerkrachten van de zes basisscholen samen bevestigde 65% dat zij op de hoogte waren van het belang van de werking op de drie niveaus. Per school gezien varieerde deze score van 50% tot 92%: sommige scholen informeerden hun leerkrachten blijkbaar beter dan andere. En wie van de drie niveaus op de hoogte was, bevestigde dat vooral op het klasniveau, in veel mindere mate op het schoolniveau en in een echt kleine mate op het derde niveau gewerkt werd.

Drie van de zes secundaire pilootscholen zeiden op de drie niveaus werkzaam te zijn geweest, waarvan twee doelbewust en één onbewust. Van de drie andere scholen was er één die besliste het streefdoel om op de drie niveaus werkzaam te zijn bewust naast zich neer te leggen. Drie scholen zeiden vooral op het klasniveau te hebben gewerkt. De drie overige middelbare scholen (ook één basisschool) achtten de werking op het schoolniveau het belangrijkste; het is merkwaardig dat in die drie scholen de actie op het klasniveau en het derde niveau zeer gering was. (cfr. 2.6.1.)

De pilootscholen somden onder de vlag van het Gezonde-Scholenproject een zeer brede waaier van activiteiten op, waaronder activiteiten die niet specifiek naar aanleiding van het project waren opgezet; mettertijd interpreteerden sommigen het begrip gezondheid zo breed dat quasi alles er kon ondergeschoven worden.

De werking op het klasniveau in het basisonderwijs vertoonde een duidelijke kwaliteitsverbetering het tweede t.o.v. het eerste werkjaar.

De pilootscholen verlieten meer en meer de traditionele gezondheidsthema's zoals b.v. gezonde voeding, tanden poetsen ... voor thema's als voeding in verschillende culturen, relationele opvoeding ...

De uitwerking van het project op klasniveau gebeurde klasoverschrijdend of per klas, tegelijkertijd voor de verschillende klassen of voor iedere klas op een afzonderlijk moment en geconcentreerd in één periode (b.v. een projectdag, projectweek) of geregeld doorheen het hele jaar. Gaandeweg ondernamen de pilootscholen van het basisonderwijs meer pogingen om klasoverschrijdende, simultane en periodieke activiteiten te organiseren (= werkvorm). Daarenboven streefde men er eveneens naar om tot een schoolcurriculum te komen waarbij de initiatieven in de diverse klassen meer gecoördineerd werden.

De werking op het klasniveau bracht praktisch geen problemen mee, tenzij soms een gebrek aan medewerking van het thuisfront, b.v. als de kinderen doe-opdrachten meekregen.

Een coördinator zei dat, door gelijktijdig over heel de school aan het project te werken, de leerkrachten zichzelf motiveerden, de kinderen van de gezondheidsidee werden doordrongen en de ouders beter werden bereikt. Andere resultaten betroffen de toenemende aandacht voor het klasoverschrijdend werken, de schatten aan nieuw didactisch materiaal, de opgestelde GVO-curricula en de bewustwording van de leerlingen i.v.m. de gezondheidsitems. Vele leerkrachten zeiden nochtans dat het project weinig of niets had veranderd op het klasniveau. Een eveneens niet te verwaarlozen groep zei dat het project wel degelijk leidde tot meer aandacht voor gezondheid in 't algemeen en voor concrete gezondheids-thema's in het bijzonder. Een minderheid zei door het project een bredere kijk op GVO verworven te hebben, overlappingen in de GVO-leerstof systematisch te hebben weggewerkt en méér gebruik te maken van het beschikbare en nieuwe GVO-lesmateriaal (cfr. 2.6.2.1.).

Drie van de zes *middelbare pilootscholen* zeiden hoofdzakelijk op het klasniveau te hebben gewerkt.

- Eén school richtte het eerste werkjaar een projectweek rond gezonde voeding en beweging in, met als hoogtepunt een gezond ontbijt voor de leerlingen van het derde tot het zesde leerjaar én hun ouders; de leerkrachten biologie verspreidden een folder over gezonde voeding. Het tweede jaar werd een schoolwerkplan opgesteld: per vak vergaderde een werkgroep vier maal per jaar om te coördineren wie welke GVO-thema's wanneer in zijn lessen zou behandelen. De coördinator gaf toe dat de opgezette activiteiten niet via de klas verliepen, wegens de geringe betrokkenheid van het personeel.
- Een andere school kon noch voor het eerste, noch voor het tweede werkjaar een activiteit op het klasniveau opnoemen. Volgens het schoolhoofd werd gezondheid wel in de vakken geïntegreerd, maar het beschouwde dit niet als een doeltreffende en blijvende werkwijze; naar zijn mening was het Gezonde-Scholenproject altijd vak- en klasoverschrijdend. Onder "activiteiten op klasniveau" verstond het schoolhoofd activiteiten die op de leerlingen gericht waren, ook als zij vak- en klasoverschrijdend waren en dus eerder op schoolniveau zaten.
- In de derde school had de beroepsafdeling voor drie van de acht "Projecten Algemene Vorming" gezondheid tot onderwerp genomen opdat het klasniveau zou bereikt worden. In de technische afdeling verliep het moeilijker doordat de meeste vakleerkrachten zich aan hun programma hielden en slechts weinigen oordeelden dat gezondheid deel uitmaakte van hun opvoedingsprogramma.

De overige secundaire pilootscholen werkten eerder op het schoolniveau aan gezondheidsopvoeding en -voorlichting.

- Eén school richtte het eerste jaar een antirookdag in zonder dat de leerkrachten in de klas hierin tussenkwamen. Het tweede jaar werd een GVO-schoolwerkplan uitgewerkt. Individuele leerkrachten zouden gezondheid ook in hun lessen betrokken hebben, maar dit gebeurde ongestructureerd.

- De coördinator van een tweede school had wegens de aard van zijn functie weinig contact met de leerkrachten en de leerlingen en spoorde daarom via de Gezondheidscel of via de graadcoördinatoren de leerkrachten aan om rond gezondheid te werken, maar hij wist niet of dit tot resultaten leidde: de werking op het klasniveau was niet gestructureerd.
- Het schoolhoofd van de laatste school zei dat gezondheid programma-gebonden in de klassen aan bod kwam: in de lessen biologie, moraal en godsdienst. Hij had er geen bezwaar tegen dat andere vakleerkrachten gezondheid in hun lessen betrokken, maar hij wou hen daar niet toe aansporen. Het gewone programma had immers voorrang. Hij wilde niet ingrijpen in de lespraktijk van de leerkrachten. Enkele leerkrachten van aanverwante vakken maakten nochtans afspraken om overlappingen te voorkomen.

Het probleem was dus dat de leerkrachten vrij waren om gezondheid al dan niet in hun lessen te betrekken; maar de overbevraging, de vakspecialisatie en de druk van het leerplan waren niet van die aard om hen daartoe te motiveren. En het ongestructureerd karakter van de gezondheidslessen leidde tot overlapping en tot inhoudelijke tegenstrijdigheden.

Toch signaleerden enkele scholen dat de leerkrachten mettertijd méér bewust werden van het belang gezondheid in hun lespraktijk te betrekken en zou hun enthousiasme gaandeweg toegenomen zijn. In één school zou het project geleid hebben tot méér vakoverschrijdende samenwerking in de eerste graad. Slechts één secundaire pilootschool meldde een negatieve evolutie: "De eerste tijd is er veel rond GVO gedacht en gewerkt geweest. Maar ... als je niet echt vlot met iets vooruit geraakt, dan schroef je dat zelf onwillekeurig terug ..." (cfr. 2.6.2.2.).

Wat de werking op het schoolniveau in het basisonderwijs betrof,

- herhaalden vele respondenten activiteiten van het klasniveau omdat zij qua thema of werkvorm met het tweede niveau te maken hadden,
- werden vele acties i.v.m. het schoolmilieu geciteerd, zoals het invoeren van douches na de les turnen, het invoeren van drinkyoghurtverkoop en het afvoeren van snoep en frisdrank op school,
- werden relatief minder initiatieven i.v.m. het schoolklimaat genoemd: drie scholen voerden acties die de relaties tussen de leerlingen moesten verbeteren, niet één school nam initiatieven aangaande de relaties tussen leerkrachten en leerlingen en de relaties tussen de leerkrachten onderling.

De respondenten noemden verschillende problemen op die de minder intense actie op het schoolniveau moesten verklaren:

- de coördinator was niet vertrouwd met de problematiek van het schoolbeleid;
- op het schoolniveau miste de coördinator het gezag van het schoolhoofd dat niet steeds tussenkwam;
- een aantal leerkrachten hadden er moeite mee om buiten hun klasje te treden en aan teamwork te doen;
- het werken aan de waarden en de normen van het schoolethos bleek moeilijker dan de meer praktisch gerichte werking;
- voor acties op het schoolniveau zouden de scholen niet voldoende financiële steun gekregen hebben.

Toch zagen de schoolhoofden en coördinatoren mooie resultaten:

- de gezondheidsbevorderende maatregelen op zich;
- de toegenomen aandacht voor gezondheid, sport, cultuur en het welbevinden op school;
- de verbeterde sfeer tussen de leerlingen;
- de grotere en zelfs meer professionele samenwerking tussen de leerkrachten en hier en daar de verbeterde groepssfeer, wat een onrechtstreeks resultaat van de projectwerking was.

Een aantal leerkrachten beaamden die gunstige resultaten, maar vele anderen meenden dat er op het schoolniveau niet veel veranderde.

De meeste basisscholen hielden ook hun **MST-centrum** van het verder verloop van het project op de hoogte. De centra van meerdere scholen bevestigden dat zij occasioneel met de school samenwerkten n.a.v. een eenmalige activiteit.

De samenwerking met de **PMS-centra** was minder intens: slechts drie centra werden door hun school regelmatig geïnformeerd; drie centra werden door hun scholen niet om samenwerking verzocht en kwamen zelf ook niet uit de hoek. Eén PMS/MST-centrum¹ werd door de school op de hoogte gehouden en hielp bij de gezondheidsveertiendaagse op de school.

PMS en MST pasten in de verschillende scholen diverse **samenwerkingsvormen** toe:

- hun vertegenwoordigers woonden GVO-activiteiten bij;
- zij informeerden zowel ouders als leerlingen tijdens thema-avonden of zitdagen en organiseerden voor de leerlingen infosessies met dia's;
- zij leverden materiaal, b.v. i.v.m. seksuele opvoeding;
- zij leverden zelfs praktisch werk bij GVO-activiteiten.

¹ Voor de basisscholen van het gemeenschapsonderwijs zijn het P.M.S. en het M.S.T. verenigd binnen één centrum.

De samenwerking tussen de school en PMS en MST kon, zo meenden de scholen, **bemoeilijkt** worden door externe factoren zoals:

- de aanvankelijke vaagheid van het project;
- het ongebruikelijk naar buiten treden van de school in de persoon van de coördinator;
- de beperkte omvang die het project aanvankelijk aannam zodat de centra weinig belangstelling en medewerking betoonden.

De interne factoren die de centra hinderden om met de scholen samen te werken hadden te maken met:

- tijdsgebrek en personeelstekort (hoewel het Besluit dd. 30 juli 1985 van de Vlaamse Executieve uitdrukkelijk opsomt wat de MST-centra i.v.m. GVO op de school dienen te presteren);
- hun onbekendheid met en hun stoeve inpassing in het schoolmilieu;
- hun eerder bureaucratische werkwijze en onaangepastheid om zich binnen een project adequaat te kunnen inschakelen.

De MST-, PMS- en PMS/MST-centra zelf wezen massaal hun ernstig tijdsgebrek als de voornaamste rem op de GVO-samenwerking aan.

De vier MST-centra erkenden dat het Gezonde-Scholenproject tot hun taak behoorde: twee zeiden voldoende te hebben samengewerkt, twee hadden méér samenwerking gewenst. Twee PMS-centra meenden dat het Gezonde-Scholenproject eerder tot het takenpakket van de MST-centra behoorde, maar één PMS-centrum accepteerde dat het ook tot zijn taken behoorde voor zover de school er om vroeg. Eén PMS/MST-centrum erkende het project wel als één van zijn deeltaken. Het MST-centrum van slechts één school meende dat de samenwerking mettertijd toenam. Maar van een verbetering van de samenwerking, laat staan van een gunstig effect ervan op andere vlakken was volgens geen enkel MST- en PMS-centrum sprake (cfr. 2.6.2.3.).

De werking op het schoolniveau in *het secundair onderwijs* had als doel:

- het schoolklimaat te verbeteren, door het welbevinden van de leerlingen op school en hun onderlinge relaties gunstig te beïnvloeden door b.v. sportactiviteiten in te richten en de eerstejaars op te vangen door er samen enkele dagen op uit te trekken; of door maatregelen ter oprichting van b.v. een leerlingenraad. Slechts sporadisch werd ook gebouwd aan de goede relaties tussen de leerkrachten en de leerlingen, het welbevinden van de leerkrachten binnen de school en de relaties tussen de leerkrachten onderling, b.v. via sportwedstrijden tussen leerkrachten en leerlingen, in één school via functioneringsgesprekken voor de leerkrachten;
- een gezonder schoolmilieu te bereiken, door de accommodatie op te frissen en faciliteiten te verschaffen zoals extra-uren sport, warme dranken tijdens de pauzen, douches na de sportlessen

- en het instellen van een rookverbod;
- de leerlingen klas- en vakoverschrijdend te sensibiliseren en te informeren rond bepaalde gezondheidsitems - b.v. het roken - via voordrachten door externe organisaties en actieve bijdragen van de leerlingen zelf;
- in meerdere scholen een strategie te ontwikkelen t.o. actuele problemen, zoals het pesten op school en drugsmisbruik, waarbij een speciaal daartoe opgerichte werkgroep dikwijls nog door gespecialiseerde instanties begeleid werd;
- in meerdere scholen een GVO-schoolwerkplan uit te werken.

Ook middelbare scholen kampten op schoolniveau met **problemen**:

- vele leerkrachten waren gedesinteresseerd of wezen deelname aan het project af wegens overbevraging, een individualistische instelling of "vakidiotie";
- die negatie kon ook te maken hebben met het ontbreken van een officiële erkenning, b.v. in een schoolwerkplan;
- wegens het uitblijven van resultaten, omdat sleutelen aan structuren op schoolniveau veel tijd vergde.

In drie secundaire scholen evolueerde de werking op het schoolniveau niet gunstig: één school zag géén **resultaten**, twee andere zagen de werking op schoolniveau zowat stilvallen omdat na de thema-week het project platviel. Maar de drie overige scholen meenden dat dankzij het project het schoolbeleid en de leerkrachten beter het belang van een Gezonde School inzagen en alerter werden voor het klimaat en het milieu op school. En hier en daar zouden de relaties tussen de leerlingen, tussen de leerkrachten en de leerlingen en tussen de leerkrachten onderling verbeterd zijn.

Doorheen de twee werkjaren hielden de coördinatoren de **MST- en PMS-centra** op de hoogte van het verloop van het project. Meerdere scholen werkten met hun centra samen n.a.v. specifieke initiatieven. In een andere school had het MST zelfs een wekelijkse permanentie in de school en zetelde het mee in de Gezondheidscel. De centra van twee scholen zeiden dat zij **niet** met de scholen samenwerkten omdat zij er de tijd niet toe hadden, resp. omdat de school zelf het project niet uitwerkte.

De betrokkenheid van de PMS/MST-centra nam diverse **vormen** aan:

- zij informeerden leerlingen en leerkrachten via voordrachten, voorlichtingssessies en trainings-sessies C.P.R.;
- zij verleenden praktische hulp, b.v. door mee het schoolmilieu te evalueren qua algemene veiligheid, hygiëne en brandveiligheid of door het navormingsproject van PROGES te volgen en

- nadien verslag uit te brengen;
- zij hielpen de scholen een strategie en een beleid te ontwikkelen i.v.m. b.v. drugs en gezondheid in 't algemeen;
- maar GVO-materiaal verschaffen en -activiteiten bijwonen zoals in de basisscholen kwam nauwlijks voor.

Zoals in de basisscholen leden de centra aan tijdsgebrek (= **problemen**). Het centrum van slechts één school meldde een gunstige **evolutie**: er werd méér samengewerkt. Maar van een betere samenwerking was in geen enkele school sprake, laat staan van een gunstige weerslag ervan op de samenwerking op andere vlakken. Niet alle centra beschouwden hun medewerking aan het Gezonde-Scholenproject als behorend tot hun takenpakket. En geen enkel centrum wenste nauwer bij het project betrokken te zijn geweest (cfr. 2.6.2.4.).

De werking op het derde niveau - **de ouders, maar ook de lokale en ruimere samenleving** - was het minst ontwikkeld. Alle zes *de basisscholen* trachtten de grote oudergroep bij het Gezonde-Scholenproject te betrekken, drie van de zes spraken de oudervereniging aan. **De grote oudergroep** werd geïnformeerd over de inhoud, het verloop en de resultaten van het project zowel thuis - via b.v. de schoolkrant en via doe-opdrachten, als tijdens activiteiten op de school. Sommige scholen zetten de ouders ook aan om aan het project te participeren door de activiteiten bij te wonen, eventueel ze mee te organiseren.

De **respons** van de ouders kon verschillende vormen aannemen:

- een klein aantal ouders gaf gunstige commentaar op de GVO-activiteiten, zowel onder elkaar als t.o. het schoolpersoneel; maar het merendeel der ouders liet alles gewoon over zich gaan;
- een aantal ouders woonde de GVO-activiteiten op school bij, maar het waren steeds dezelfde mensen die kwamen opdagen;
- drie van de zes basisscholen, die doe-opdrachten met de kinderen hadden meegegeven die zij samen met de ouders moesten uitvoeren, waren tevreden over de respons, behalve één school die een zwakke medewerking van de migrantenouders ondervond;
- vier scholen kregen praktische hulp van de ouders,
- twee pilootscholen betreurden evenwel dat zij er niet in lukten de ouders bij de **inhoudelijke** uitwerking van het project te betrekken; de ouders wouden niet meedenken, hoogstens beoordelen; de belangstelling van de ouders, zo meende één respondent, reikte niet verder dan datgene wat hun kind deed en meemaakte in de school.

De betrokkenheid van de **ouderverenigingen** vertoonde dezelfde tendens. Zij betoonden interesse en enthousiasme, verleenden praktische hulp bij de activiteiten maar droegen sporadisch bij tot het bedenken en organiseren ervan.

Dezelfde problemen die hierboven terloops vermeld werden bij de beschrijving van de **respons** van de grote oudergroep kwamen ook bij de oudervereniging voor. Een andere **hinderpaal** was de participatie van de ouders van lagere sociale klassen; in het beste geval deden zij mee aan het louter praktisch en uitvoerend werk. Eén pilootschool ervaarde hun tussenkomsten op de oudervergadering eerder als verstorend dan verrijkend. Maar in verband daarmee noemde een coördinator nog als laatste hinderpaal dat "het eigen was aan leerkrachten dat zij nauw dachten, alles in eigen handen wouden houden en vrees hadden voor inmenging en voor kritiek en commentaar."

Enkele respondenten van de basisscholen meenden dat de betrokkenheid van de **ouders** bij de school en het project tijdens de twee werkjaren niet of nauwelijks verbeterde (= **evolutie**), soms omdat de school daar niet veel pogingen toe ondernam, soms omdat de betrokkenheid voordien reeds groot was. Andere respondenten zeiden dat de ouders wel degelijk méér naar de school kwamen en praktische hulp verleenden. Maar de betrokkenheid van de ouders bij de inhoudelijke GVO-problematiek verbeterde weinig. Twee pilootscholen erkenden dat hun deelname aan het Gezonde-Scholenproject het imago van de school gunstig beïnvloedde, dat daardoor de recrutering van leerlingen toenam, wat een bijkomend motief was om méér naar de ouders toe te werken. Twee van de vier **ouderverenigingen** zeiden dat door het project hun samenwerking met de school uitgebreider en beter werd, wat een gunstig effect had op de samenwerking op andere vlakken.

Op het derde niveau dienden de pilootscholen ook de relaties met de **lokale en ruimere schoolomgeving** i.v.m. GVO te bevorderen. Praktisch alle scholen legden contacten met externe organisaties die rond bepaalde gezondheidsitems activiteiten opzetten op de school, of trokken er met de leerlingen naartoe. Maar de samenwerking met die organisaties beoogde niet in eerste instantie de lokale omgeving bij het Gezonde-Scholenproject te betrekken, maar was eerder gemotiveerd vanuit de organisatorische voordelen ervan:

- de samenwerking verliep vlot, bijna automatisch, omdat de organisaties niet beter vroegen dan te mogen helpen;
- de scholen bespaarden zichzelf het werk; en
- de organisaties leverden deskundig werk, doordat zij veelal op professionelen een beroep konden doen.

Vier basisscholen plaatsten ook de contacten met de gemeente of de stad waar de school gevestigd was onder de werking op het derde niveau. Het betrof zeer praktische aangelegenheden; maar enkele scholen motiveerden nu hun vraag mede vanuit hun participatie aan het project. De contacten met het gemeente- of stadsbestuur verliepen evenwel niet steeds vlot:

- zij zouden niet echt toeschietelijk geweest zijn t.o. de gemeenschapsscholen, wél t.o. de scholen waarvan zijzelf de inrichtende macht waren,
- de scholen wisten niet altijd bij wie zij juist terecht moesten, en
- wat scholen vroegen was zelden een groot aandachtspunt voor het lokaal beleid.

Meerdere scholen stemden hun GVO-activiteiten af op wat op hetzelfde vlak in de ruimere gemeenschap georganiseerd werd, b.v. de Appeltjesactie van Kom Op Tegen Kanker (cfr. 2.6.2.5.).

In de pilootscholen van *het secundair onderwijs* was de **werking op het derde niveau** nog minder ontwikkeld dan in de basisscholen. Eén school had van bij de aanvang ervoor geopteerd de **ouders** niet van het Gezonde-Scholenproject op de hoogte te brengen "omdat de school er nog niet aan toe was". Net als in het basisonderwijs werden de ouders van de andere scholen geïnformeerd met briefwisseling aan het thuisadres of door activiteiten op de school; maar ook in de secundaire scholen was de effectiviteit ervan klein. Sommige scholen legden t.o. de ouders geen verband tussen de GVO-activiteiten en het Gezonde-Scholenproject. Eén school trachtte de ouders te betrekken bij de organisatorische en inhoudelijke uitwerking van het project door ouders in de Gezondheidscel op te nemen; maar de betrokken ouders konden zich overdag niet vrijmaken, zodat een leerkracht/ouder hen uiteindelijk in de cel vertegenwoordigde. De respons van de ruimere oudergroep was gelijkaardig met die in het basisonderwijs.

Wat de **ouderverenigingen** betrof, kwamen maar drie secundaire pilootscholen in aanmerking: in twee scholen bestond immers geen oudervereniging en een derde had doelbewust de oudervereniging niet op de hoogte gebracht. Eén school hield haar oudervereniging voortdurend van het project op de hoogte, verkreeg haar medewerking voor het organiseren van thema-avonden en integreerde haar in de werkgroep rond pesten. De oudervereniging van een tweede school was betrokken bij de uitwerking op de school van het drugpreventiebeleid en de infocampagne rond aids; maar de voorzitter van de oudervereniging interpreteerde deze acties niet als een onderdeel van het Gezonde-Scholenproject.

De werking op het derde niveau werd door dezelfde **factoren belemmerd** als reeds beschreven werd voor het basisonderwijs. Specifiek voor de secundaire school was de vaststelling door een respondent dat "de betrokkenheid van de ouders bij de school omgekeerd evenredig was met de leeftijd van hun

kinderen". En meer in 't algemeen betoonden de ouders een geringe belangstelling voor inspraak in het schoolgebeuren en het schoolbeleid.

Maar ook de school kende enkele hinderpalen:

- om de grote oudergroep op korte termijn te bereiken werd aan de leerlingen een brief, een brochure e.d. meegegeven, maar de school had er geen controle over of die thuis ook werden afgegeven en kende niet direct een alternatief;
- de traditionele contacten tussen de school en de ouders verliepen volgens het stramien waarbij "de school de ouders vertelt hoe het moet"; sommige scholen wensten tot een opener en wederzijds overleg met de ouders te komen, maar wisten niet goed hoe dit te realiseren;
- in tegenstelling met het voorgaande heerste binnen bepaalde leerkrachtencorpsen een zekere angst voor een te grote inmenging van de ouders in het schoolgebeuren.

Er zat weinig of geen evolutie in de werking naar de grote oudergroep toe. Ook de samenwerking met de oudervereniging veranderde nauwelijks. Geen enkele oudervereniging meende dat de samenwerking toenam of verbeterde of dat er een gunstig effect op andere domeinen van uitging.

Wat de samenwerking met de lokale en ruimere schoolomgeving betrof, deden ook de secundaire pilootscholen een beroep op een hele reeks externe organisaties om in de school de leerlingen en de leerkrachten te informeren over specifieke GVO-onderwerpen; de scholen gingen wel in mindere mate dan het basisonderwijs op bezoek bij de organisaties. De scholen vroegen bepaalde deskundige organisaties ook om advies bij het ontwikkelen van een beleidsstrategie i.v.m. drugspreventie, pesten of andere prioritaire problemen. Slechts één secundaire school gewaagde van contacten met de gemeente en vond die contacten zeer delicaat omdat in de lokale constellatie de school zich in een afhankelijke positie bevond. Ook de secundaire scholen speelden in op gezondheidsacties die in de ruimere gemeenschap georganiseerd werden: de Werelddag van het Water en een inzamelactie voor Ex-Joegoslavië (cfr. 2.6.2.6.).

1.8. De begeleiding door PROGES

De scholen maakten met het Gezonde-Scholenproject kennis op de studiedag die PROGES op 28 maart 1992 in Antwerpen inrichtte, zoniet langs hun inrichtende macht of langs de inspectie, waarna zij zich als pilootschool kandidaat konden stellen en een coördinator aanduiden. In september 1992 bezochten de PROGES-begeleidsters de geselecteerde scholen om hen in te leiden in de opzet van en de idee achter het project. Zij ontmoetten er de directeur en de coördinator, overhandigden de werkmap,

namen de concrete planning voor de eerste periode door en gaven aan de scholen de opdracht met het gehele team een prioritair onderwerp te kiezen waaraan zij dat jaar zouden werken.

Vele coördinatoren en één schoolhoofd van de basisscholen zeiden dat zij aan de introductie geen duidelijk begrip van het project hadden overgehouden, dat zij niet wisten wat zij moesten gaan doen. - De meerderheid van de schoolhoofden bleken bij het interview geen (correct) begrip te hebben van de werking op de drie niveaus. Hoewel op de eerste coördinatorenvergadering het project nogmaals werd voorgesteld, hielden meerdere respondenten er geen duidelijk inzicht aan over.

De meeste respondenten meenden dat een inleidende cursus wenselijk of soms zelfs noodzakelijk was geweest, omdat deze wellicht duidelijker de eigenlijke bedoeling van het project had verklaard en wat er van de scholen juist verwacht werd.

Twee basisscholen zetten een stap verder. Op hun verzoek kwam PROGES het project voorstellen aan de overige leerkrachten, de oudervereniging e.a.

De meeste coördinatoren van secundaire pilootscholen vonden de introductie tijdens het eerste PROGES-schoolbezoek vaag en niet verhelderend. De schoolhoofden drukten zich hierover positiever uit. De meerderheid van de coördinatoren gaf de voorkeur aan een inleidende cursus om het project te introduceren: deze kon de coördinatoren motiveren, wat vorming geven en hen leren hoe zij op hun beurt de leerkrachten voor het project konden motiveren. Eén coördinator noemde zo een inleidende cursus absoluut noodzakelijk. Verscheidene respondenten beaamden de wenselijkheid dat de leerkrachten op de introductie zouden aanwezig geweest zijn (cfr. 3.1.2.).

Hoe ervaren de pilootscholen de PROGES-begeleiding? Het eerste werkjaar was voor de meeste scholen - zowel deze van het middelbaar als deze van het basisonderwijs - een zoektocht, wegens de blijvende vaagheid rond de eigenlijke opzet van het project: zij verkeerden geruime tijd in onzekerheid over wat PROGES nu juist van de scholen verwachtte en wat de bedoeling van het hele project was. Volgens de directeurs en de coördinatoren bleken noch de introductie tijdens het eerste PROGES-schoolbezoek, noch de inleiding tijdens de eerste coördinatorenvergadering voldoende om alle pilootscholen in de opzet van het project wegwijs te maken. Vele respondenten vermoedden dat de vaagheid verband hield met het prille bestaan en de geringe ervaring van PROGES bij het opstarten van het project (cfr. 3.3.1.1. en 3.3.1.2.).

De pilootscholen hadden het moeilijk om meteen de draagwijdte van het concept achter het project te vatten en het concreet uit te werken. Het Gezonde-Scholenproject zag Gezondheid heel ruim. Volgens meerdere schoolhoofden en coördinatoren van zowel de middelbare als de basisscholen was het geen kleine opdracht om de overige leerkrachten te sensibiliseren voor de ruime interpretatie van het begrip Gezondheid. Daarnaast vroegen zij zich ook af waar dan wel de grenzen lagen van het begrip Gezondheid.

Een meerderheid van de coördinatoren vond aanvankelijk het principe van de werking op de drie niveaus vrij theoretisch: zij wisten niet wat er concreet mee bedoeld werd. En wie dat wel gevat had, had het toch nog moeilijk om het concreet vorm te geven. Het feit dat PROGES voor een non-directieve begeleiding geopteerd had, waarbij de pilootscholen zelf het project binnen de school moesten vorm geven opdat de uiteindelijke uitwerking aan hun eigen structuur en cultuur zou aangepast zijn, maakte het er voor de pilootscholen blijkbaar niet gemakkelijker op. Het gros van de pilootscholen besteedde tijdens het eerste werkjaar dan ook veel tijd - sommige het hele jaar - aan het aftasten hoe zij de uitwerking van het project gestalte konden geven. Zij beschikten daarbij over twee belangrijke hulpbronnen: de uitwisseling van ervaringen tussen de pilootscholen onderling op de coördinatorenvergaderingen en via de Nieuwsbrief, en het opzoeken en doornemen van documentatie en materiaal over het Gezonde-Scholenproject en over Gezondheid in het algemeen (cfr. 3.3.1.3. en 3.3.1.4.).

De zoektocht van de pilootscholen had meerdere implicaties. Bij de grote meerderheid van de pilootscholen - zowel van het middelbaar als van het basisonderwijs - bestond er een misverstand over het doel van het project en/of de rol van de school en de samenwerking met PROGES. Enkele basisscholen dachten aanvankelijk dat het de bedoeling was dat zij als pilootschool samen met PROGES de Rode Mappen zouden herwerken. Later bleek dat dat niet het geval was; men had dat nochtans graag gedaan. De hoofden van twee andere scholen vonden post factum dat het zinvoller zou geweest zijn indien dit daadwerkelijk de opzet van het project was geweest. In de meerderheid van zowel de middelbare als de basisscholen leefde de verwachting - vooral bij de leerkrachten zelf - dat zij als pilootschool een aantal nieuwe "dingen" zouden krijgen die zij in de school zouden uittesten. Maar het was andersom: de pilootscholen dienden zelf nieuwe dingen te zoeken en uit te proberen. In meerdere pilootscholen was men hierover zeer teleurgesteld, wat een negatieve weerslag had op de motivatie voor het project. Het personeel van één school voelde zich zelfs gebruikt en besliste bij de aanvang van het tweede werkjaar uit het project te stappen.

Een tweede implicatie vloeide voort uit het feit dat de pilootscholen over geen gemeenschappelijke en goed afgebakende definitie van Gezondheid beschikten. Zij konden naar eigen inzicht invullen hoe

allesomvattend het begrip Gezondheid wel was: "...dat kan je gaan uitbreiden tot in het oneindige: dat is lichamelijke gezondheid, je kan dat uitbreiden naar voeding en geestelijke gezondheid, je kan er het verkeer bij betrekken en de onderlinge verstandhouding tussen de kinderen." De scholen somden dan ook als GVO-activiteiten allerlei evenementen op die eigenlijk los van het Gezonde-Scholenproject werden georganiseerd. Dit beperkte de effectiviteit van het project, aangezien het concept zo breed werd ingevuld dat iedere school reeds een aantal activiteiten op die vlakken ondernam en tot op zekere hoogte reeds een Gezonde School was. Wegens de vaagheid van het project besliste één middelbare pilootschool het hele leerkrachtenteam, de ouders en de andere instanties niet van het project op de hoogte te brengen en vatte zij de uitwerking ervan eerder terughoudend aan.

Tot slot impliceerde de lange zoektocht bij de aanvang van het project dat de coördinatoren - die zelf niet klaar zagen in het wat en het hoe van het project - zich onzeker voelden. Die onzekerheid en de vaagheid van het project maakten het hen moeilijk om de collega's te motiveren om aan de uitwerking van het project mee te werken. Eén schoolhoofd beschreef de frustrerende situatie waarbij de pilootscholen het eerste werkjaar enerzijds wilden presteren en op de coördinatorenvergaderingen met concrete resultaten uitpakken, maar anderzijds geremd waren doordat zij nog op zoektocht waren, wat hen de indruk liet dat zij faalden (cfr. 3.3.1.5. en 3.3.1.6.).

De pilootscholen hadden het gevoelen te weinig hulp gekregen te hebben om het theoretisch Gezonde-Scholenconcept concreet uit te werken. En het bleek een misvatting dat zij als pilootschool van PROGES een aantal nieuwe dingen zouden krijgen om ze in de school uit te testen. Dit gevoelen kwam voort uit de **non-directieve begeleiding** waarvoor PROGES opteerde, een begeleiding die de klemtoon legde op de pilootscholen en hun eigenheid: de scholen mochten vrij hun thema's en werkvormen kiezen. Doordat de uitwerking zeer goed paste binnen de eigen schoolcultuur en schoolstructuur zou het project - zo beoogde PROGES - leiden tot een effectieve planmatige sociale verandering. De non-directieve begeleidingsvorm verleende de pilootscholen veel autonomie, maar werden in de scholen zowel als een voor- als nadeel gezien.

De meeste pilootscholen - zowel van het middelbaar als van het basisonderwijs - ervaarden een onevenwicht in hun samenwerkingsverband met PROGES: vooral de leerkrachten meenden dat het project een **éénrichtingsverkeer** inhield van de pilootscholen naar PROGES toe. Op vraag van PROGES hadden zij fiches van hun GVO-activiteiten overgemaakt, maar zij zagen niet onmiddellijk wat hiermee gebeurde. Zij vroegen zich af wat PROGES eigenlijk voor hen deed. De coördinatoren dienden altijd maar te rapporteren wat zij deden, maar van begeleiders zelf kregen zij - naar hun gevoelen - heel weinig suggesties. Zij hadden méér begeleiding verwacht en oordeelden dat de niet-

directieve aanpak een te grote inspanning van hen vergde. De onvrede bij de leerkrachten maakte er de taak van de coördinator niet gemakkelijker op.

Wat hadden de pilootscholen dan gewenst? De meerderheid van de pilootscholen van *het middelbaar en van het basisonderwijs* hadden gewenst dat PROGES met meer tips en ideeën over de brug was gekomen: mogelijke thema's en werkvormen. Vele scholen hadden van PROGES méér materiaal en documentatie gewenst. En aangaande het materiaal en de documentatie die PROGES dan wel doorspeelde, waren zij niet altijd tevreden met de wijze waarop dit gebeurde en met de aard van het materiaal.

De respondenten merkten wel op dat zij van het eerste naar het tweede werkjaar toe een gunstige evolutie ervaarden in de hulp die PROGES bij de concrete uitwerking van het project verleende.

Hoewel de vrijblijvende en non-directieve begeleiding door PROGES de verantwoordelijkheid voor de uitwerking van het project hoofdzakelijk bij de scholen - in de praktijk bij de coördinatoren - legde en deze het daardoor niet onder de markt hadden, lieten enkele respondenten zich gunstig uit over deze vorm van begeleiding. Drie coördinatoren van *basisscholen* evalueerden de werkwijze als waardevol, vergeleken bij een klassieke implementatie die minder actief, slaafser en gemakkelijker is, maar die niets toevoegt aan de uitgangsideeën. De PROGES-werkwijze integendeel zou tot een waaier van mogelijkheden leiden. Dat de pilootscholen elk een eigen manier moesten vinden om het project uit te werken, was dus verrijkend. Het op te stellen draaiboek zou nieuwe pilootscholen een scala van mogelijke implementatievormen kunnen voorleggen.

Ook enkele *middelbare pilootscholen* evalueerden de samenwerking met PROGES als gunstig: zij ervaarden geen onevenwicht in het samenwerkingsverband en hadden ook geen hooggespannen verwachtingen "waarbij PROGES zou klaargestaan hebben met voorgesneden koek". Zij waren aanhangers van de vrijblijvende begeleidingsstijl van PROGES. Evolueren tot een gezonde school impliceerde immers een mentaliteitswijziging bij alle betrokkenen en moest dus "uit de mensen zelf groeien". Een extern orgaan kon dan alleen sensibiliseren en motiveren. Welke kant de school uitwilde, dat moest de school zelf bepalen. Maar ook andere middelbare pilootscholen spraken hun voorkeur uit voor een vrijblijvende begeleiding: de secundaire scholen velden blijkbaar een gunstiger oordeel over die opvatting van de PROGES-aanpak dan de basisscholen. PROGES diende volgens deze respondenten m.a.w. aan de pilootschool een vertrekbasis aan te bieden waarbij de school nog alle kanten opkon; eens de pilootschool voor een bepaalde richting geopteerd had, verwachtte zij dat PROGES klaarstond met raad en daad (cfr. 3.3.2.).

De contacten tussen PROGES en de pilootscholen vonden plaats n.a.v. de coördinatorenvergaderingen, de schoolbezoeken en de open telefoonlijn; op het verzoek van de scholen leverde PROGES ook een bijdrage aan b.v. info-avonden of studiedagen. De respondenten van *het basis- en het secundair onderwijs* noemden zowel plus- als minpunten van de coördinatorenvergaderingen op. De pluspunten betroffen:

- het onderling contact tussen de pilootscholen. De uitwisseling van ideeën, ervaringen en werkwijzen - gaandeweg ook van materialen - verlichtte gedeeltelijk hun zoektocht. Meerdere respondenten noemden de uitwisseling niet alleen verrijkend en inspirerend, maar ook "louterend en troostend", "bemoedigend en stimulerend";
- de lezingen waren interessant en stimulerend om nieuwe dingen te proberen en het project verder uit te werken;
- de vergaderingen waren een gelegenheid om - los van het project - andere mensen te leren kennen en te vernemen hoe alles reilde en zeilde in de andere scholen. De sfeer was er aangenaam. En de vergaderingen waren goed voorbereid. Zo meenden meerdere respondenten.

De minpunten sloegen zowel op de organisatie als op de inhoud van de vergaderingen:

- meerdere scholen zeiden dat zij laattijdig werden geïnformeerd van de data van de vergaderingen en van de agenda, en een schoolhoofd had graag van elke coördinatorenvergadering een verslag ontvangen;
- een schoolhoofd meende dat de vergaderingen inhoudelijk niet waren uitgewerkt: de begeleiders wisten niet altijd vooraf hoe zij een bepaald thema met de pilootscholen zouden bespreken, waardoor dit op zich een gespreksonderwerp werd;
- enkele respondenten zeiden dat vaak hetzelfde gezegd werd, o.m. doordat praktisch elke bijeenkomst de scholen dienden te vertellen wat zij tot dan toe i.v.m. het project gedaan hadden; sommige respondenten meenden dat de vergaderingen te lang gerokken werden;
- drie respondenten waren teleurgesteld in de contacten met de overige pilootscholen. Een coördinator zei dat de besprekingen nogal stroef verliepen, dat sommige deelnemers er vanalles en nog wat bijsleurden dat er in feite niets mee te maken had om toch maar iets te kunnen vertellen. Een ander coördinator betreunde dat één school kort na de aanvang wegbleef omdat hij had gehoopt iets van de coördinator van die school op te steken. De weggebleven coördinator verklaarde zijn afwezigheid vanuit zijn ontgoocheling toen hij hoorde hoe eng de anderen gezondheid begrepen: zij zaten niet op dezelfde golflengte, maar doordat hij de anderen amper kende, durfde hij niet openlijk commentaar te geven.

De hoger beschreven ongunstige ervaringen verklaren wellicht gedeeltelijk waarom bepaalde scholen - ofschoon PROGES hun verplaatsingskosten vergoedde - de inspanning om zich naar Brussel of een

andere lokatie te begeven te groot vonden: de baten wogen niet op tegen de beslommingen die het klasvrij maken van een leerkracht meebracht voor de leerkracht en voor de leerlingen (cfr. 3.3.3.).

De *basisscholen en secundaire scholen* waren eerder tevreden tot zelfs enthousiast over de **schoolbezoeken**, om uiteenlopende redenen:

- één coördinator waardeerde dat PROGES zelf contact nam als de school een tijd niets van zich had laten gehoord, om een afspraak te maken,
- een ander coördinator apprecieerde de schoolbezoeken omdat PROGES dan de school individueel benaderde, in een direct contact, waarop meer specifieke problemen konden besproken worden die samenhangen met de eigenheid van de school; PROGES kon dan ook meer praktische en doelgerichte suggesties en oplossingen aandragen,
- een schoolhoofd vond de schoolbezoeken ook goed omdat zij het project "mee op peil hielden", t.t.z. als die mensen op bezoek gingen komen, zette de school alles i.v.m. het project weer eens op een rijtje.

Naast de overwegend gunstige beoordelingen maakten de respondenten ook enkele kritische bemerkingen:

- meerdere scholen vonden "dat PROGES niet veel langs kwam", maar zeiden evenmin dat zij verwachtten dat PROGES méér zou langs komen,
- meerdere scholen merkten op dat de PROGES-begeleiders de schoolbezoeken meer zouden dienen aan te grijpen om ook met de overige leerkrachten contact te hebben,
- het hoofd van nog een andere school betreurde dat het schoolbezoek zich doorgaans beperkte tot een gesprek; dat PROGES geen aanstalten maakte om bijvoorbeeld de GVO-activiteiten bij te wonen (hoewel de school erkende PROGES nooit te hebben gevraagd),
- de coördinatoren van twee scholen beoordeelden de schoolbezoeken negatief. Eén vond dat die contacten op school "stroef" verliepen en de ander betwijfelde het nut van de schoolbezoeken (cfr. 3.3.3.3. en 3.3.3.4.).

Van bij de aanvang van het project had PROGES de scholen op de mogelijkheid gewezen om de **open telefoonlijn** te gebruiken als de school problemen kende of informatie nodig had. Maar desondanks verliep de contactname vaak eenzijdig op initiatief van PROGES. De respondenten van *het basisonderwijs en het secundair onderwijs* die wel van de telefoonlijn gebruik maakten waren er verheugd over. Een aantal respondenten die er geen gebruik van maakten haalden daarvoor verschillende redenen aan:

- zij waren het bestaan van de faciliteit gewoon vergeten;
- of ervoeren niet de behoefte om er gebruik van te maken; en
- één coördinator beschikte op de school niet over de praktische mogelijkheid om naar Brussel te

telefoneren (cfr. 3.3.3.5. en 3.3.3.6.).

Meerdere respondenten vonden dat PROGES zich meer evaluatief had mogen uitlaten over het verloop van het project in de scholen. PROGES deed dit zelden en hun commentaar klonk steeds positief, wat als irreëel overkwam en de vragen onbeantwoord liet. In twee scholen miste men een gerichte, doch stimulerende en motiverende druk in de contacten met PROGES, die zich vooral beperkten tot de bespreking van inhouden, materialen en tips.

Vier respondenten hadden het beter gevonden als de PROGES-begeleiders meer direct contact hadden gezocht met de leerkrachten binnen de pilootscholen. Dergelijke contacten konden motiverend en stimulerend werken en een grotere betrokkenheid van de leerkrachten bij het project bewerkstelligen; de pedagogische studiedagen en de personeelsvergaderingen waren volgens de respondenten daartoe de uitgelezen ontmoetingsmomenten.

Sommige pilootscholen nodigden de begeleiders van PROGES uit om zichzelf voor te stellen en/of een inhoudelijke bijdrage te leveren bij diverse activiteiten op de school. Hun tussenkomsten werden hoog gewaardeerd, wellicht ook omdat de aanwezigheid van een organisatie als PROGES het project méér cachet gaf en het imago van de school ten goede kwam.

Vier respondenten lieten zich zeer lovend uit over de interactie met de PROGES-begeleiders en hanteerden de adjectieven vriendelijk, behulpzaam en spontaan. De pilootscholen waren trouwens zeer tevreden over de respons die zij kregen wanneer zij zelf PROGES contacteerden, b.v. via de open telefoonlijn.

Doorheen de voorbije twee werkjaren onderging de interactie met PROGES wel degelijk een evolutie, zo zeiden meerdere respondenten: zij hadden de mensen van PROGES leren kennen, wat de relatie verbeterde, zodat ze al sneller iets durfden te vragen (hier schuilt een bijkomende verklaring voor de weinige contacten van de scholen via de open telefoonlijn gedurende het eerste werkjaar) (cfr. 3.3.3.7. en 3.3.3.8.).

1.9. Didactisch materiaal

Qua didactisch materiaal brachten de pilootscholen veelal de **Rode Mappen en de Blauwe Dozen** ter sprake. **Hoe evalueerden de pilootscholen dit materiaal?** De schoolhoofden en de coördinatoren van de *basisscholen* beoordeelden de Rode Mappen overwegend negatief:

- bijna alle pilootscholen kwalificeerden de Rode Mappen als ouderwets qua lay-out en/of lay-out inhoud;
- de scholen vonden dat de mappen onvoldoende gebruiksklaar waren:
 - drie scholen vonden de mappen zo uitgebreid dat de leerkrachten moesten selecteren wat zij al dan niet zouden gebruiken,
 - twee respondenten betreurden dat de leerkrachten voor de aandachtspunten verplicht waren nog materiaal op te zoeken,
 - twee scholen zeiden dat de leerkrachten het vervelend vonden dat, als zij een lesje wouden geven, zij eerst nog het bijhorend didactisch materiaal moesten bestellen; een derde voegde daaraan toe dat het materiaal niet eens meer voor alle lesjes verkrijgbaar was,
 - twee scholen merkten op dat de moeilijkheidsgraad van de lesjes niet altijd aansloot bij het kunnen van de klas, zodat de leerkracht de lesjes moest bijschaven,
- de Rode Mappen bevatten geen lessenspakketten voor de eerste en de tweede kleuterklas.

Maar anderzijds somden de respondenten van enkele scholen als pluspunten op:

- dat de Rode Mappen als objectieve informatiebron konden gelden naast het overvloedig materiaal dat o.m. ondernemingen bij wijze van sponsoring verstrekten;
- dat de achtergrondinformatie voor de leerkrachten van een uitmuntende kwaliteit was (cfr. 4.1.1.1.).

De pilootscholen van *het secundair* beoordeelden de Blauwe Dozen doorgaans gunstiger. Opmerkelijk was dat kenmerken die door één respondent als negatief beoordeeld werden door een andere dan weer als positief ervaren werden.

- Een respondent vond het handig dat de Blauwe Dozen direct bruikbaar waren.
- Maar een leerkracht vond dit niet altijd goed, omdat "mensen graag hun eigen methoden uitzoeken en uitproberen".
- Meerdere leerkrachten ontkenden trouwens dat de Blauwe Dozen gebruiksklaar zouden zijn.
- Twee scholen waardeerden dat zij via de Blauwe Dozen een grote hoeveelheid materiaal kregen voorgeschoteld waaruit zij konden kiezen wat bruikbaar was, maar een leerkracht noemde dit een tegenvaller.
- Meerdere respondenten meenden dat de Blauwe Dozen geschikt waren als basismateriaal, maar dat de lesjes inhoudelijk moesten herwerkt worden in functie van de leerlingen (cfr. 4.1.1.2.).

De leerkrachten van de pilootscholen van *het basisonderwijs* maakten volgens de respondenten geen veelvuldig gebruik van de Rode Mappen. Zij beriepen zich eerder sporadisch - voor één bepaald

thema - op de lessenspakketten. In één school weigerden de leerkrachten zelfs de Rode Mappen te gebruiken. De leerkrachten die wel een beroep op de Rode Mappen deden, gebruikten ze:

- als inspiratiebron voor thema's,
- als bron van achtergrondinformatie,
- om ideeën op te doen voor de concrete uitwerking van het project,
- als leidraad bij de uitwerking van het project:
 - b.v. de grondidee van het thuiswerk, de nieuwsbrieven, enz., maar wel na herwerking voor eigen gebruik,
 - of nog de indeling van de problematiek in 8 hoofdthema's.

Geen enkele school gebruikte de Rode Mappen integraal van het eerste tot het laatste lesje. De lesjes werden evenmin integraal overgenomen; zij werden doorgaans herwerkt en van aanvullend lesmateriaal voorzien.

De schriftelijke bevraging van de leerkrachten bevestigde dat 82% van hen de Rode Mappen kenden. Twee op de tien leerkrachten gebruikten de mappen dikwijls, 45% soms. Van de leerkrachten die de mappen gebruikten, zeiden er

- 69% dat zij ze als inspiratiebron voor thema's gebruikten,
- 60% dat zij er achtergrondinformatie uit putten,
- 42% dat zij ze als bron van didactisch materiaal gebruikten,
- 13% dat zij er een bron voor didactische methoden aan hadden (cfr. 4.1.2.1.).

Het gebruik van de Blauwe Dozen in het secundair onderwijs was onverwacht klein, rekening houdend met de relatief gunstige beoordeling ervan. Meerdere respondenten hadden geen idee in welke mate zij gebruikt werden; de antwoorden van de andere respondenten varieerden van veelvuldig gebruik tot géén gebruik. De Blauwe Dozen werden hoofdzakelijk door een beperkte groep leerkrachten benut die vakken gaven die "inhoudelijk bij gezondheid aansloten". De Dozen werden niet integraal gebruikt; er werden afzonderlijke onderwerpen uitgehaald, die niet klakkeloos overgenomen maar herwerkt werden om ze op de leerlingen af te stemmen. De leerkrachten gebruikten de Blauwe Dozen hoofdzakelijk als inspiratiebron voor didactische methoden en als bron voor achtergrondinformatie (cfr. 4.1.2.2.).

Volgens de respondenten waren de factoren die mede bepaalden of leerkrachten al dan niet de Blauwe Dozen gebruikten de volgende:

- de omstandigheid of zij wel ingelicht waren over de beschikbaarheid van de Dozen binnen de school;
- of de school hen al dan niet stimuleerde om ze te gebruiken;
- of de leerkrachten zich al dan niet te sterk vakgericht opstelden;

- of zij al dan niet flexibel waren en open stonden voor nieuwigheden, wat kon verband houden met de leeftijd.

Op de vraag of de pilootscholen van het basisonderwijs een herwerking van de Rode Mappen wensten, was het antwoord meestal negatief en droegen de respondenten alternatieven aan:

- de helft van de scholen suggereerden dat PROGES een inventaris zou maken van het bestaande materiaal buiten de Rode Mappen,
- een schoolhoofd stelde voor per thema kleine lessenspakketjes te ontwikkelen die gemakkelijk gedistribueerd en achteraf aangevuld konden worden,
- een coördinator was eerder gewonnen voor een GVO-leerboek per leerjaar/graad, met daarin een aantal korte, volledig uitgewerkte lesjes.

Maar de schriftelijke bevraging van de leerkrachten wees uit dat als de leerkrachten die enige ervaring met de Rode Mappen hadden ja dan neen voor een modernere versie van de Rode Mappen moesten kiezen, er 71% ja antwoordden (cfr. 4.1.3.1.).

Niet één respondent vroeg om de herwerking van de Blauwe Dozen die trouwens van veel recentere datum waren dan de Rode Mappen; wél zouden zij mettertijd moeten aangevuld worden (cfr. 4.1.3.2.).

Ander materiaal dan de Rode mappen of de Blauwe dozen moesten de scholen met de hulp van PROGES en/of op eigen houtje zoeken of zelf maken. Enkele *basisscholen* vertelden dat zij PROGES konden vragen om uit te zoeken wat er rond een bepaald thema aan materiaal te verkrijgen was, dat vervolgens te verzamelen en op de school te komen voorstellen. PROGES maakte een inventaris op van het op de markt aanwezige materiaal, maar een coördinator achtte de loutere verstrekking van die inventaris niet doeltreffend, omdat de school het materiaal daadwerkelijk wilde zien alvorens het eventueel aan te kopen. Het tweede werkjaar speelde PROGES hier op in door de pilootscholen de kans te bieden om bij hen materiaal aan te vragen dat zij vervolgens aankochten opdat de pilootscholen het dan gratis bij PROGES zouden kunnen ontlenden. De scholen konden dan het materiaal in de praktijk hanteren alvorens het eventueel aan te kopen.

Als de respondenten dan de inspanningen van PROGES i.v.m. het GVO-materiaal beoordeelden, erkenden twee respondenten dat PROGES het tweede werkjaar de pilootscholen duidelijk meer tegemoet kwam in hun vraag naar ander materiaal dan de Rode Mappen. Over het algemeen hadden de respondenten verwacht méér materiaal van PROGES te ontvangen, in het bijzonder méér gereedgemaakte lesjes (cfr. 4.2.1.1.).

Ook de *secundaire scholen* duiden PROGES als een belangrijke bron van materiaal aan. Enkele respondenten zeiden dat PROGES terzake volledig aan hun verwachtingen voldaan had. De meesten hadden nochtans verwacht méér materiaal van PROGES te ontvangen. Een klein groepje was meer uitgesproken ontevreden. Dat PROGES een inventaris van het beschikbaar materiaal aan het opstellen was, wisten slechts enkele respondenten. Geen enkel respondent had weet van de mogelijkheid om bij PROGES materiaal te gaan inkijken of eventueel gratis te ontlenden. Integendeel, meerdere respondenten drongen voor de toekomst op dergelijke faciliteiten aan (cfr. 4.2.1.2.).

Of de leerkrachten zelfgezocht of zelfgemaakt materiaal gebruikten, konden noch het schoolhoofd, noch de coördinator van vele *basisscholen* bevestigen: daar hadden zij geen zicht op. In de overige pilootscholen zocht vooral de coördinator naar materiaal, daarbij eventueel geholpen door enkele enthousiaste leerkrachten. Een coördinator confirmeerde dat weinige leerkrachten het er voor over hadden nieuw materiaal te zoeken; de andere leerkrachten namen die moeite niet en wilden alles op een blaadje opgediend krijgen.

De scholen zochten hun materiaal niet enkel bij PROGES, maar bij verschillende andere bronnen:

- de stapels publicitaire en informatieve brochures ter introductie van lessenspakketten die de school binnenstroomden;
- de informatieve folders en boeken die de leerkrachten zelf in bibliotheken en documentatiecentra opzochten;
- de info die hun PMS- en MST-centra konden aanbieden;
- de info van niet-schoolgebonden sociale organisaties;
- de info van privé-instanties en bedrijven, vaak gratis bij wijze van sponsoring ter beschikking gesteld, maar waar de scholen voorbehoud aangaande de objectiviteit bij maakten;
- de info verkrijgbaar op beurzen als EDUCA en NOT.

De leerkrachten konden ook zelf materiaal ontwikkelen; in vier van de zes scholen ontwierpen zij bijvoorbeeld voedselschijven, skeletten, e.d. (cfr. 4.2.2.1.).

In de *middelbare pilootscholen* werden bepaalde leerkrachten wel uitgenodigd GVO in hun lessen te betrekken, maar de vrijheid van de leerkracht wat de lesinhoud betrof, werd tenvolle gerespecteerd. De coördinator wist dikwijls niet wat er in de klas aan GVO voorkwam en er waren terzake ook geen structuren. Noch de schoolhoofden, noch de coördinatoren hadden daardoor enig idee in welke mate en via welke kanalen de leerkrachten eventueel zelf lesmateriaal vergaarden. Het was trouwens een (zeer gemotiveerde) minderheid van leerkrachten die zich die moeite getroostte. Sommige coördinatoren zochten nochtans ook zelf bedrijvig naar materiaal, o.m. de twee coördinatoren/diensthooften

veiligheid.

In hun zoektocht naar lesmateriaal boorden de middelbare scholen dezelfde soorten van bronnen aan als de basisscholen. Om op het spoor van die bronnen te komen, raadpleegden zij het tijdschrift "Klasse", woonden zij tentoonstellingen over gezondheid bij, raadpleegden zij de infolijn van het Ministerie van Onderwijs of documenten van het DYNAMO II-project.

Zelf materiaal ontwikkelen kwam in het secundair onderwijs veel minder voor, tenzij in de BSO-afdeling van één school (cfr. 4.2.2.2.).

De beschikbaarheid van materiaal buiten de Rode Mappen was ruimschoots voldoende, meenden *de basisscholen*. De respondenten wezen er nochtans op:

- dat er heel wat tijd nodig was om het materiaal grondig te selecteren; veel materiaal was bovendien door privé-instanties gesponsord en vereiste dus een extrakritische houding,
- dat de leerkrachten niet altijd wisten waar dat overvloedig materiaal verkrijgbaar was, en
- dat het bewuste materiaal te weinig in de vorm van kant-en-klare lesjes was uitgewerkt. (cfr. 4.2.3.1.).

Ook *de middelbare scholen* waren tevreden met de hoeveelheid beschikbaar materiaal, maar merkten bijkomend op:

- dat het materiaal niet altijd bruikbaar, noch meteen gebruiksklaar was,
- dat - mits een grotere solidariteit en samenwerking tussen de leerkrachten - zij mekaar materiaal konden doorgeven (cfr. 4.2.3.2.).

Wat hadden de scholen dan gewenst i.v.m. het materiaal?

De basisscholen vroegen om kant-en-klare, volledig uitgewerkte lesjes in de vorm van pakketjes, met stencils, tekeningen en oefeningen, of in de vorm van een handboek, zodat de leerkrachten er nog zo weinig mogelijk moesten aan doen. Maar enkele respondenten benadrukten dat er toch nog ruimte moest gelaten worden voor de fantasie van de leerkracht en dat deze het materiaal moest kunnen aanpassen aan het niveau en aan de noden van haar leerlingen.

De uitgewerkte lesjes zouden het grote voordeel hebben dat de dubbele druk op de leerkrachten er door verlicht werd: de tijdsdruk en de programmadruck. GVO maakte nog geen deel uit van het lessenprogramma en kwam er dus als extrabelasting bovenop. Als de leerkrachten dan ook nog zelf materiaal moesten opzoeken en de lesjes uitwerken, dan dreigden zij af te haken. Maar als zij uitgewerkte lesjes voorgeschoteld kregen die meteen bruikbaar en zeer praktijkgericht waren, dan ver-

laagde de drempel om aan het project te participeren. En dan zouden de leerkrachten ook minder geneigd zijn om met het project te stoppen. Enkele respondenten vonden het ook zinloos dat alle pilootscholen zelf materiaal zouden opzoeken of zelf uitwerken, omdat zij dan zware, mekaar overlappende inspanningen zouden leveren.

Ook *de secundaire pilootscholen* spraken hun voorkeur uit voor kant-en-klaar lesmateriaal en voegden nog een aantal argumenten aan het rijtje toe:

- de opvoedkundige taak van de scholen deinde steeds meer uit - wat zelfs werd vastgelegd in de eindtermen - maar dat resulteerde in een overbevraging van de scholen en van de leerkrachten;
- omdat over thema's als gezondheid geen vaste waarden bestonden, wisten de leerkrachten niet goed hoe dit in de klas te behandelen. Leerkrachten die uit de aard van hun persoon "bij de leerlingen niets konden losweken", die b.v. eerder een gesloten persoonlijkheid hadden, kwamen dan in de problemen. Voor die mensen was het belangrijk dat zij op uitgewerkte lessenspakketten konden terugvallen,
- leerkrachten waren hoofdzakelijk "doe-mensen", die enkel in vernieuwingen geïnteresseerd waren als zij deze snel en concreet in hun lespraktijk konden aanwenden: "Zij kregen graag iets in handen waar zij direct mee voortkonden." (cfr. 4.3.2.).

2. BELEIDSSUGGESTIES

Vooraleer enkele voorstellen te doen die de invoering van GVO in de scholen in de toekomst kunnen ondersteunen, vragen we rekening te houden met de volgende opmerkingen. Ten eerste, voorgaande verslag heeft aangetoond dat het doen van algemeen toepasbare beleidssuggesties niet zonder problemen is. Het is duidelijk dat er enkele algemene principes bij de invoering van een onderwijsinnovatie in het oog moeten gehouden worden, maar het is ook waar dat een begeleider best zoekt naar de aanpassing van deze principes aan de concrete situatie van elke school. De voorstellen moeten dus vertaald worden naar een concrete begeleidingssituatie. Ten tweede gaan we ervan uit dat PROGES haar begeleidingstaak blijft verder zetten. In de nabije toekomst wordt GVO immers een zeer belangrijk onderdeel van de eindtermen in het basis- en in het secundair onderwijs en zoals blijkt uit dit onderzoek is er nood aan een bijzondere zorg om de ideeën van GVO over te dragen naar de scholen. En ten derde willen wij beklemtonen dat de maatregelen die wij voorstellen geen appreciatie inhouden van wat de begeleiding in dit project heeft gedaan. Wij hebben enkel de bedoeling bepaalde algemene principes die nuttig zijn bij onderwijsinnovatie nogmaals te beklemtonen en conclusies te trekken uit de ervaring opgedaan tijdens dit project. Wij delen daarom onze beleidssuggesties in twee delen in. In een eerste deel beschrijven we enkele algemene principes die niet uit het oog mogen worden verloren bij onderwijsinnovaties en dus ook niet bij een veralgemeende invoering van GVO. In het tweede deel trekken wij enkele conclusies uit de concrete ervaring opgedaan door de verschillende deelnemers aan het pilootproject 'De Gezonde school'; deze richtlijnen zijn meer specifiek.

2.1. Algemene richtlijnen

1) Het is belangrijk te onderstrepen dat de invoering van GVO een zaak is van de ganse school, d.w.z. dat bij de invoering van GVO rekening zal moeten worden gehouden met de organisatorische kenmerken van de school en de schoolcultuur. Daarom is het belangrijk voor de begeleiders, maar ook voor directie, coördinator en leerkrachten een goed zicht te krijgen op deze schoolkenmerken. Onderzoek heeft meermaals aangetoond dat scholen verschillend zijn op vele domeinen: publiek, omvang, aard van opleiding, schoolcultuur, beleidsstijl, en talrijke andere organisatorische kenmerken. Dit bleek trouwens ook het geval te zijn voor de wijze waarop GVO in de twaalf scholen werd ingebouwd. Daarom is het belangrijk bij elk innovatieproces tijd vrij te maken om vertrouwd te worden met de structuur en de cultuur van de scholen.

In deze context willen we enkele punten wat meer onderstrepen. Belangrijk is zich goed te realiseren dat kleuterscholen, lagere scholen en secundaire scholen een verschillende structuur hebben. Ook moet er worden rekening gehouden met de eigen opdracht van het ASO, TSO, BSO en KSO. Dit betekent dat de begeleiding van de onderwijsvernieuwing ook zal moeten aangepast worden aan deze eigen kenmerken van de verschillende niveaus en de verschillende onderwijsvormen.

Aangezien de invoering van GVO niet enkel de zaak is van de directie of de raad van bestuur maar van de ganse school, zal de begeleiding bijzondere aandacht moeten besteden aan alle partijen die bij de innovatie betrokken zijn. Op de eerste plaats zal de begeleiding niet uitsluitend op de directie en de coördinator mogen gericht worden, maar zal het ganse schoolteam voldoende aandacht moeten krijgen van het begeleidersteam. GVO moet immers door alle leden van het schoolteam gedragen worden, wil zij tot ontwikkeling komen. Aangezien GVO niet enkel gedragsverandering binnen de school op het oog heeft, maar ook in het leven van de jongeren buiten de school, is het van groot belang dat ook de ouders hierbij betrokken worden. Hiertoe bestaan de laatste jaren de geëigende organen (largo, participatieraad) om de ouders bij het project te betrekken. Het moet echter duidelijk zijn dat wij hierbij wat meer bedoelen dan een formele goedkeuring van de ouders. Ouders moeten ook inhoudelijk bij het geheel betrokken worden.

Scholen kunnen voor de invoering van GVO daarenboven een beroep doen op PMS en/of MST. Beide instellingen beschikken over een stuk deskundigheid die dienstig kan zijn om GVO vlotter in de scholen tot ontwikkeling te brengen.

2) Ook al lijkt GVO een vanzelfsprekendheid, voor heel wat leerkrachten is dit niet het geval. Daarom zal men bij de invoering van GVO heel wat aandacht moeten besteden aan de verduidelijking van het specifieke karakter van GVO en werken aan een planning op lange termijn. Dit neemt nochtans niet weg dat er in scholen reeds één en ander gebeurt dat bij GVO aansluit. Dit moet uiteraard in het geheel worden betrokken. Ook is het mogelijk dat er andere projecten lopen in de scholen die in feite zeer sterk aanleunen bij GVO. Het kan belangrijk zijn deze een plaats te geven in het ganse GVO-project om niet tot te overlappende taken voor de school te komen. Eventueel moeten de GVO-projecten herzien worden in functie van het nieuwe aanbod dat verwant is met GVO.

Belangrijk is ook dat men aan de leerkrachten duidelijk maakt dat het enige tijd zal vergen vooraleer de school als school de principes van GVO zal hebben geïntegreerd en dat er nog meer tijd nodig is vooraleer men de resultaten bij de leerlingen zal kunnen waarnemen. Niet enkel moeten zij bewust worden van de lange uitdaging waarvoor zij staan, maar ook van de noodzaak om met allen in de

school aan dit objectief samen te werken. Dit impliceert uiteraard ook dat in de school regels worden gevolgd die aansluiten bij de principes van 'De Gezonde School' (o.a. regels in verband met verkoop van bepaald voedsel, rookgedrag, veiligheidsregels, en dgl.).

3) Uit de literatuur blijkt dat tijdens innovatieprocessen een grote verscheidenheid aan strategieën wordt aangewend.¹ Afhankelijk van de eigenheid van elke school heeft het dan ook zin om de strategie te kiezen die het meest voldoening geeft. Hieruit blijkt eveneens dat er geen wondermiddelen zijn om een veranderingsproces op gang te brengen. In het project 'De Gezonde School' lag de klemtoon duidelijk op een niet-directieve strategie. Dit had voor een aantal scholen zeer positieve consequenties, bv. VLO-scholen die reeds een zekere traditie hadden in het uittekenen van hun doelen. Andere scholen bleken volgens ons onderzoek meer nood te hebben aan een meer directieve benadering. Zij verwachtten o.a. meer leiding en meer inspiratie bij het invoeren van GVO van de kant van de begeleiders. Zij verwachten dat de begeleiders hen de weg wijzen. Daarom zal een strategie moeten toegesneden worden naar de eigenheid van het cliëntensysteem dat van school tot school kan verschillen.

4) Vermits een proces van onderwijsinnovatie een langdurig proces is, is het geraden dat de begeleiders regelmatig het produkt (wat is er veranderd?) bekijken, maar daarnaast ook het proces (hoe verloopt de verandering?) en hieruit de conclusies trekken voor de begeleiding. Daarom is er nood aan instrumenten voor het bekijken van het werk van de begeleidingsorganisatie zelf, maar ook is er nood aan een instrument voor zelfevaluatie door de scholen (hiervoor heeft PROGES nu reeds een instrument ontwikkeld). Net zoals in het andere opvolgingsinstrument moet ook hier zowel aandacht worden besteed aan het produkt als aan het proces.

2.2. Specifieke richtlijnen

Naast voorgaande algemene beleidslijnen kunnen op basis van het onderzoek nog een aantal punten worden vermeld die dienstig kunnen zijn bij de invoering van GVO. Wij volgen hier in grote lijnen de vaststellingen van het Samenvattend Besluit.

1) De coördinator is een belangrijke figuur in de realisatie van GVO. Het zal aangewezen zijn voor deze taak een ervaren leerkracht te kiezen die het vertrouwen geniet van de collega's en de directie en die voldoende affiniteit heeft met GVO.

¹ Verhoeven, J.C. (1986) *Sociologie van planmatige sociale verandering*. Leuven/Amersfoort: ACCO, p. 202-206.

2) Leerkrachten verwachten van de coördinator niet dat hij de verbindingsman is tussen directie en hen, en zij verwachten evenmin dat de coördinator hen controleert. Zij zien hem wel als de verbindingspersoon tussen de school en PROGES. Merk hier tevens op dat in het secundair onderwijs van de coördinator niet wordt verwacht dat hij activiteiten van leerkrachten zou gaan coördineren. Wil de staf als een team optreden dan zal er wel degelijk moeten gewerkt worden aan meer overleg; weerstand van collega's is hier echter niet uitgesloten.

3) Om de taak van de coördinator te vergemakkelijken zou men volgens directies en coördinatoren de volgende structurele maatregelen best in overweging nemen: 1) klasvrije uren maken voor coördinatoren, 2) meer financiële steun voorzien om de projecten te realiseren, en 3) integratie van GVO in het leerplan (cfr. eindtermen).

4) De begeleidingsstijl van de coördinator zal zich ook moeten aanpassen aan het verloop van de invoering van de onderwijsinnovatie. In het begin zal er meer nood zijn aan ondersteuning van de kant van de coördinator dan in latere fazen. Dezelfde werkwijze kan voor de begeleiders worden aangeraden. Hierbij moet tevens opgemerkt worden dat wanneer GVO wordt voorgesteld in de scholen als een idee die door Proges wordt aangebracht dat een directer contact tussen de begeleiders en de leerkrachten een positieve inwerking kan hebben. Dit zal in de toekomst uiteraard moeten bekeken worden in samenhang met de realisatie van de eindtermen.

5) Doorheen het implementatieproces zal de coördinator blijvende aandacht hebben voor de leerkrachten die het moeilijker hebben om aan het project deel te nemen.

6) Implementatie van GVO heeft nood aan ruimte voor overleg tussen de leerkrachten en dit zowel formeel als informeel. Wil men de andere partijen (PMS/MST en ouders) erbij betrekken, dan zal er ook ruimte voor hen in het overleg moeten worden gecreëerd.

7) Bijzondere aandacht moet besteed worden aan de toelichting van de drie niveaus (nl. het klasniveau, het schoolniveau en het niveau van de ouders en de lokale gemeenschap) bij de uitwerking van GVO. Men zal daarbij zeker oog moeten hebben voor de bijdragen die PMS/MST en ouders kunnen leveren. Veel zal uiteraard afhangen van de wijze waarop beide partijen functioneren in de school.

8) Leerkrachten hebben ook nood aan didactisch materiaal. Spijts de kritiek op de Rode Mappen en de Blauwe Dozen, zijn zij heel wat leerkrachten toch dienstig geweest. Heel wat leerkrachten verdedigen dan ook dat er een updating zou gebeuren van de Rode Mappen en mettertijd een aanvulling van de Blauwe Dozen. Ofschoon niet alle leerkrachten even enthousiast naar uitgewerkte lessen zullen grijpen, wordt er door de onderzoeksresultaten toch gesuggereerd dat hiervoor heel wat belangstelling zou zijn. Leerkrachten moeten immers op te veel nieuwe trends in de samenleving inhaken. Zijn de lessen enigszins voorgestructureerd dan geeft hen dit enig comfort.